



**Universidade de
Aveiro
2011**

Departamento de Educação

**Maria João Sampaio
de Carvalho Borges
Lobo do Amaral**

**Contributo dos *Portfolios Reflexivos* no
Desenvolvimento Profissional**

**Um estudo de caso em contexto de Formação
Complementar**



**Universidade de
Aveiro
2011**

Departamento de Educação

**Maria João Sampaio
de Carvalho Borges
Lobo do Amaral**

**Contributo dos *Portfolios Reflexivos* no
Desenvolvimento Profissional**

**Um estudo de caso em contexto de Formação
Complementar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica na especialidade de Supervisão e Formação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares, Professora Catedrática (aposentada) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**DGRHE – Direcção Geral dos
Recursos Humanos e Educativos**

o júri

presidente

Prof. Doutor Aníbal Guimarães da Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
professora catedrática da Universidade do Minho

Prof. Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares
professora catedrática aposentada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão
professora associada da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Thomaz
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Alexandra Maria de Paiva de Castro Nunes
professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária de Vale de Cambra

agradecimentos

Um trabalho deste cariz só pôde ser concretizado com o apoio e a dedicação de muitos Amigos, entre os quais incluímos os Investigadores que connosco trilharam este longo caminho. A todos a minha gratidão pelos ensinamentos e pela confiança depositada.

À Professora Doutora Isabel Alarcão, porque mais uma vez acreditou em mim e me orientou com a “autoridade” do saber, da competência e do rigor, que todos lhe reconhecemos, tendo por vezes necessidade de usar um outro tipo de autoridade para me trazer ao caminho e me empurrar no seu trilho. Bem-haja!

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves (docente da disciplina *Cultura, Conhecimento e Identidade*) que me iniciou na experiência e na investigação com e sobre os portfolios reflexivos, no contexto da Formação Complementar em análise neste estudo, pelo seu estímulo e pelo entusiasmo que colocou nesta minha tarefa.

À Professora Doutora Nilza Costa (directora do curso e docente da disciplina *Metodologias de Investigação em Educação*) pelas nossas conversas e cumplicidades nas viagens de regresso ao Porto.

Aos três especialistas que colaboraram na validação da matriz de análise dos portfolios, pelas suas valiosas orientações: Professora Doutora Flávia Vieira, Mestre Manuel Bernardo Canha e Doutora Teresa Serrano.

Aos Amigos e Colegas de outros desafios pelas suas palavras de incentivo para que não perdesse a coragem para terminar: Maria José Sá Correia, Maria Alfredo Moreira, Deolinda Ribeiro, Álvaro Bonito, os companheiros da APPI e Manuela Gama.

A todos os Colegas do curso de doutoramento com quem convivi, partilhando alguns momentos de descoberta de conhecimento e de investigação, destacando pelo facto de ter havido uma colaboração mais próxima, a Ana Cardoso, o Álvaro Leitão e a Maria José Gamboa.

À Escola Superior de Educação de Viseu pela cedência dos *portfolios* essenciais a esta investigação.

A todos os professores, formandos do curso de complemento de formação, em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, autores dos portfolios reflexivos, mas sobretudo àqueles que permitiram a consecução desta investigação: Maria Helena, Leopoldina, Gizela, Maria da Conceição, Angelina, Palmira, Emília e Luís.

À minha Família pelo carinho e estímulo, e pela compreensão e paciência com que viveram as minhas ausências.

À Lurdes pelo modo como sempre protegeu a retaguarda da minha casa.

palavras-chave

portfolios reflexivos, profissionalidade docente, formação complementar, reflexividade, supervisão dialógica e colaborativa, partilha, intervenção, teorias práticas, personalidade

resumo

Este estudo põe em evidência o valor formativo da reflexão pela escrita, estruturada em *portfolios reflexivos*, desenvolvidos durante a disciplina de Supervisão I, nas quatro turmas/cursos de formação complementar em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, para o Exercício de Outras Funções, decorrida entre 1999-2004, na Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Superior Politécnico de Viseu. Trata-se de uma investigação de índole qualitativa desenvolvida segundo a metodologia de estudo de caso, na vertente de estudo de casos múltiplos, dada a singularidade de que cada portfolio se reveste.

A investigação foi perspectivada após a conclusão do referido curso com base na existência, ao tempo, de pouca investigação realizada no âmbito da utilização de *portfolios* na Formação Complementar de professores. As questões investigativas foram, por esse motivo, desenhadas *a posteriori*, o que podemos considerar uma limitação do estudo, ainda que os resultados obtidos confirmem as perspectivas desenvolvimentistas desta estratégia de formação, evidenciadas em investigações realizadas noutros contextos nacionais e internacionais.

A adopção do *portfolio reflexivo* (Sá-Chaves, 2000) numa dupla dimensão – formativa e avaliativa – resultou de uma concepção de formação conducente ao desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de exercer funções supervisivas alicerçadas na reflexão, no diálogo, na partilha e na intervenção.

Pretendemos com a aplicação de *portfolios reflexivos* verificar até que ponto a construção de este tipo de narrativa autobiográfica podia contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente de professores inseridos na carreira há já alguns/muitos anos, proporcionando-lhes a(s) ferramenta(s) reflexiva(s) necessária(s) a uma intervenção e/ou alteração de práticas mais adequadas às novas funções supervisivas que a legislação recente previa que viessem a exercer.

Pudemos confirmar que a redacção do *portfolio* constituiu uma mais valia para os seus autores no que respeita ao seu desenvolvimento da sua profissionalidade, tendo-se verificado um crescimento evidente nas

resumo (cont.)

dimensões de conhecimento profissional, com especial incidência: no auto-conhecimento; no conhecimento sobre estratégias reflexivas e supervisivas para o exercício de novas funções; no conhecimento de teorias práticas subjacentes às suas experiências supervisivas (passadas, presentes e futuras); no conhecimento sobre desenvolvimento curricular e sua flexibilização; no conhecimento sobre estratégias de avaliação alternativa e compreensiva; no conhecimento do Outro, no qual se incluem os alunos, os colegas de profissão e os restantes elementos da comunidade educativa; e no conhecimento sobre os contextos.

Verificámos igualmente que a compreensão das competências supervisivas dos formandos também evoluiu. As reflexões vertidas neste estudo evidenciam que os formandos consciencializaram a necessidade de possuírem uma competência de intervenção fundamentada na reflexão, exercida sob uma perspectiva dialógica e humanista de supervisão e de adaptabilidade aos contextos profissionais. Acresce que alguns destes formandos manifestaram vontade e maior coragem para assumir essa intervenção, considerada imprescindível para que a escola evolua e se inove, como resposta à imprevisibilidade e à complexidade dos nossos tempos. Tornou-se igualmente evidente que os formandos desenvolveram as competências de integração da prática na teoria ou vice-versa e de autenticação das suas próprias teorias.

Os professores são unânimes ao afirmar que a estratégia de portfolio contribuiu para o desenvolvimento da sua competência reflexiva e/ou de análise crítica, a qual, por sua vez, conduziu à auto-consciencialização da sua matriz identitária e à coragem para serem mais autênticos e interventivos/pró-activos.

Terem sido capazes de ultrapassar as dificuldades e os receios colocados por uma estratégia que desconheciam, conferiu-lhes maior auto-estima e autonomia. Este aspecto está bem patente nas meta-análises realizadas por cada autor do portfolio, nas quais, aceitam a estratégia inicialmente combatida, reconhecendo-lhe valor formativo e a capacidade de revelação de conhecimento sobre si próprios.

Pese embora o curto espaço de tempo em que a experiência de construção dos portfolios decorreu, tanto os formandos como nós consideramos que esta narrativa profissional autobiográfica é uma estratégia promotora de uma auto-supervisão contínua, que fornece e regista pistas de auto-direccionamento profissional, sempre passíveis de avaliação e de redireccionamento.

Com base nestas constatações consideramos que o *portfolio reflexivo* pode tornar-se no instrumento mais completo e diacrónico de auto-avaliação de professores, prevista no ECD, na medida em que permite retratar o desenvolvimento profissional e pessoal do seu autor e possibilita que este se reveja e redimensione a sua profissionalidade, sempre que acrescenta reflexões novas ou complementa anteriores, como resultado dos conselhos e/ou das discussões com o(s) Outro(s) e o próprio.

keywords

reflective portfolios, teacher professionalism, in-service post-graduating teacher education, reflexivity, collaborative dialogical supervision, intervention, practical theories, self awareness

abstract

The current research aims at highlighting the power of reflecting through the writing of a *reflective portfolio*. The data were collected during a four-year-long in-service post-graduating teacher-training course in *Pedagogical Supervision and Teacher Training* designed at preparing supervisors for much broader functions in their schools than the traditional novice teacher training. Four classes were involved at Viseu School of Education (1999-2004) (Viseu Polytechnics). The study was developed under a qualitative research methodology – *case study* – more specifically a multiple cases study once each portfolio is a unique narrative.

Only after the conclusion of the course did we envisage this research on the use of *reflective portfolios* in this post-graduating context in Portugal (Sá-Chaves, 2000). Thus, its major goal and research questions were only designed in 2004, which might be considered a limitation of the study. However, the results confirm the developmental characteristics of this supervision strategy as diverse national and international research contexts have stated.

Our adoption of the *reflective portfolios*, in their twofold dimension – professional growth and evaluation – stemmed from a teacher development concept that aimed at creating reflective teachers, more capable of being implicated in supervisory functions based on reflection, collaborative work, dialogue, and intervention.

Our major goal was to check how deeply this type of autobiographic narrative could contribute to the professional development of teachers who had already been teaching for some/many years in so as it provided them with the necessary reflective tool(s) so that they could intervene in their schools and/or change their practices in a more continuing and adequate way for the new supervisory tasks the recently passed legislation expected them to.

abstract (cont.)

By the end of this investigation we can corroborate that the portfolio construction did develop their authors as professionals and human beings. There was a very perceptible growth of their professional knowledge dimensions mostly in terms of their self-awareness and their knowledge: of the reflective and supervisory strategies needed for the performance of new functions; about their private practical theories underlying their past, present and future supervision experiences; of curriculum development and flexibility; about more comprehensive and alternative assessment tools; of the others, learners and other teachers included, as well as the other members of the educational community; and about the contexts in which they acted/act.

We could also verify that the development awareness of their supervisory competences also evolved. The reflections transcribed into this research show that the teachers involved recognised they need an intervention competence based on reflection and on a dialogical and humanistic supervision perspective adjustable to the varied professional contexts. Moreover, some of the teachers we worked with also showed the will and the courage to develop that kind of intervention competence since they believed it as vital for a school to innovate and develop in order to be ready to answer to today's unpredictability and complexity. We could also prove that the teachers developed two other competences: practice-theory integration and the authentication of their own practical theories.

All the teachers stated that the portfolio writing contributed to improve their reflective and critical analysis competence, which led to a deeper awareness of their professional identity and encouraged them to be more authentic and pro-active. Moreover their self-esteem and autonomy also developed once they had overcome the difficulties and the fears that unknown developmental strategy had posed them. This specific aspect is quite evident in the written meta-reflections where, in addition to accepting the previously rejected strategy, they finally agree to it in as much as they feel they have grown through its production to a much deeper knowledge of their selves.

In spite of the short time allocated to their portfolios writing – a semester – both the teachers and ourselves consider this auto-biographical professional narrative promotes an on-going self-supervision, and provides and records professional self-direction, which can always be assessed and re-directed or re-dimensioned.

Due to all these data we consider the *reflective portfolio* to be the most complete and diachronic self-evaluating tool for teachers, as proposed by the national teaching career law, once it portrays the personal and professional growth of its author and allows him/her to add new reflections and/or complement previous ones, as the result of their discussions with the others and their selves.

mots-clés

portfolios réflexifs, professionnalité chez l'enseignant; réfléchir, dialoguer, partager, intervenir, supervision, formation complémentaire, théorie/pratique, personnalisation.

résumé

Cette étude met en évidence la valeur formative de la réflexion à travers l'écriture, structurée dans des portfolios réflexifs, construits par les élèves des quatre classes de la formation complémentaire en Supervision Pédagogique et Formation de Formateurs, ayant pour objectif d'accéder à l'exercice d'autres fonctions. Cette formation s'est déroulée de 1999 à 2004, à l'École Supérieure d'Éducation de Viseu. C'est une recherche qualitative selon la méthodologie d'étude de cas. En fait, il s'agit de cas multiples, étant donné la singularité de chaque portfolio.

Nous avons décidé d'entamer cette recherche après la clôture de la formation susnommée, car, à l'époque, il y avait peu d'études sur l'utilisation de portfolios dans la formation complémentaire des enseignants. Pour cette raison, les axes de la recherche ont été fixés a posteriori, ce qui peut être considéré comme une limitation de l'étude, même si les résultats obtenus confirment les perspectives de développement de cette stratégie de formation. Ces perspectives ont été mises en évidence par d'autres recherches réalisées dans d'autres contextes nationaux et internationaux.

L'adoption du *portfolio réflexif* dans une double dimension – formative et évaluative – provient d'une conception de formation porteuse de réflexion sur les pratiques pédagogiques chez des enseignants qui sont capables d'exercer des fonctions de supervision fondées sur l'observation, le dialogue, le partage et l'intervention.

A travers l'étude de *portfolios réflexifs*, nous avons voulu vérifier jusqu'à quel point la construction de ce genre de narration autobiographique pouvait-elle contribuer pour le développement de la professionnalité enseignante chez des professeurs qui le sont depuis quelques/ beaucoup d'années, en leur apportant des outils de réflexion dont ils auraient besoin pour une intervention et/ou acheminement vers des pratiques plus en accord avec de nouvelles fonctions de supervision qui, selon des lois récentes, leur seraient confiées.

On a pu constater que la rédaction d'un *portfolio* est, pour ses auteurs, un élément majeur de développement professionnel et personnel, surtout en ce qui concerne l'auto-connaissance, la connaissance de l'Autre, les stratégies de réflexion et de supervision ainsi que les théories sous-jacentes à leurs expériences de supervision (passées, présentes et futures). Ceci est important aussi pour mieux connaître les problèmes de flexibilisation du curriculum et des stratégies d'évaluation alternative et compréhensive.

résumé (cont.)

Nous avons aussi observé que la compréhension des compétences de supervision des enseignants en formation a, elle aussi, évolué. Les réflexions présentes dans cette étude montrent la prise de conscience du besoin d'une compétence d'intervention fondée sur la réflexion, exercée dans une perspective dialogique et humaniste de supervision et d'adaptation aux contextes professionnels. Il faut dire que quelques uns des professeurs en formation ont manifesté leur volonté et leur courage pour assumer cette intervention, considérée comme indispensable pour l'évolution et l'innovation de l'école ce que serait une réponse à l'imprévisibilité et à la complexité de notre temps.

Il y a unanimité dans les affirmations des enseignants sur la contribution du *portfolio* pour le développement de leur compétence réflexive et/ ou leur analyse critique, ce qui, à son tour, a conduit à une auto- consciencialisation de leur racine identitaire et au courage de devenir plus authentiques et proactifs.

Le fait d'être capables de dépasser leurs difficultés et leurs craintes devant une stratégie jusque là inconnue, a engendré plus d'autonomie et de confiance. Cet aspect est bien présent dans les méta-analyses écrites par chacun des auteurs de portfolios, où, non seulement ils acceptent la stratégie qu'ils avaient initialement combattue, comme ils lui reconnaissent une valeur formative et une capacité de révélation sur eux mêmes.

Même si l'expérience de construction des *portfolios* a été courte, les professeurs en formation et nous mêmes considèrent que cette narration professionnelle autobiographique est une stratégie porteuse d'une auto observation continue, qui fournit et enregistre des indicateurs d'auto orientation professionnelle, toujours passible d'évaluation et réorientation.

En conclusion, nous défendons la thèse que le *portfolio réflexif* peut devenir l'outil le plus complet et diachronique d'auto-évaluation des professeurs, prévue dans le Statut de la Carrière des Enseignants, dans la mesure où il permet de décrire avec exactitude le développement professionnel et personnel de son auteur. Il rend possible aussi de se revoir et redimensionner sa professionnalité, quand on ajoute de nouvelles réflexions, comme résultat des conseils ou de discussions avec d'Autres.

Índice Geral

O Júri	i
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Resumé	ix
Índice Geral	xi
Índice Volume 1	xi
Índice de Figuras	xiv
Índice de Gráficos	xiv
Índice de Quadros	xiv
Índice de Tabelas	xv
Índice do Volume 2 (Anexos em CD-ROM)	xv

Índice do volume 1

INTRODUÇÃO	1
Parte I – Fundamentação Teórico-Conceptual	7
Capítulo I – Supervisão, Reflexão e Educação	9
1. A Reflexão em Educação – O professor Reflexivo	15
1.1. Do Profissional Reflexivo ao Professor Reflexivo	23
1.1.1. Reflexão Dialógica e Partilhada	24
1.1.2. Reflexão Transformadora	29
2. Escola Reflexiva	32
2.1. Definição	33
2.2. Supervisão da Escola Reflexiva	35
2.3. Formação dos Supervisores para uma Escola Supervisiva	40
2.3.1. Objectivos da Formação	41
2.3.2. Contextos de Formação	46
2.3.3. Comunidades de Prática e Comunidades de Aprendizagem	53
2.3.4. Dimensões do Conhecimento Profissional	59
2.3.5. Estratégias de desenvolvimento de conhecimento e de competências para as futuras funções supervisivas	66
2.3.5.1. Estratégias utilizadas pela formadora	66
2.3.5.2. Estratégias reflexivas utilizadas pelos formandos	76
2.3.6. Desenvolvimento de Competências Supervisivas	81
2.3.6.1. De Reflexão ou Análise Crítica	83
2.3.6.2. De Intervenção	85

2.4. Perfil desejável dos supervisores	87
Capítulo II – A Utilização do <i>Portfolio</i> na Formação de Professores – uma análise crítica	91
1. Conceito de Formação de Professores subjacente ao uso de <i>portfolios</i>	92
2. Conceito e utilização do <i>portfolio</i> na Formação de Professores	94
3. Os <i>Portfolios Reflexivos</i>	101
4. Contextos de construção de <i>portfolios</i> e suas finalidades	104
4.1. A avaliação de professores e o “nascimento” dos <i>portfolios</i> em Stanford College University	104
4.2. Finalidades da construção de <i>portfolios</i> entre professores de vários graus de ensino	109
4.3. Projectos alicerçados em <i>portfolios</i> com o intuito de atingir as finalidades e os objectivos referidos ..	112
5. Estrutura e diversidade nos modos de construção e de avaliação	119
5.1. Estrutura dos <i>portfolios</i> e seus conteúdos – traços comuns	121
5.2. <i>Portfolios</i> , um tipo de narrativa pessoal e profissional	124
5.3. As novas tecnologias e a construção dos <i>portfolios reflexivos</i>	126
5.4. A supervisão dialógica e a construção do <i>portfolio reflexivo</i>	128
6. A utilização dos <i>portfolios</i> em Portugal	133
7. Vantagens e desvantagens da utilização dos <i>portfolios reflexivos</i> e dificuldades sentidas pelos autores e pelos supervisores durante a sua construção	136
8. Balanço final	146
Parte II – Estudo Empírico	149
Capítulo III – Contextualização do Estudo	151
1. Filosofia subjacente ao Curso de Complemento de Formação em <i>Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores</i>	151
2. <i>Supervisão I</i> – disciplina em que se implementaram os <i>portfolios reflexivos</i>	154
2.1. Objectivos	154
2.2. Conteúdos	155
2.3. Estratégias e práticas desenvolvidas	155
2.4. Avaliação (instrumentos e critérios)	156
2.5. Orientações para a construção do <i>Portfolio Reflexivo</i>	159
Capítulo IV – Metodologia	161
1. Objectivos e questões investigativas	161
2. Estudo de caso	164
3. Constituição do <i>corpus</i>	166
4. Construção da matriz de registo da evidência dos <i>portfolios reflexivos</i>	169
4.1. Definição dos temas organizadores das categorias e subcategorias de análise	170
4.1.1. Matriz provisória	170
4.1.2. Temas organizadores da matriz	173
4.1.3. Categorias e subcategorias de análise	176
4.2. Matriz definitiva de análise dos <i>portfolios</i>	177

4.2.1.	Definição de conceitos subjacentes aos temas e aos subtemas organizadores	178
4.2.1.1.	A Pessoa	179
4.2.1.2.	O <i>Portfolio Reflexivo</i>	182
4.2.2.	Definição das Categorias e Subcategorias de análise	182
4.3.	Avaliação da matriz definitiva	184
Capítulo V – Análise do <i>corpus</i> e tratamento/interpretação dos dados		185
1.	Leitura dos dados da Matriz de Registo e Análise	185
2.	Dados sobre o <i>portfolio reflexivo</i>	186
2.1.	Conceptualização	187
2.2.	Construção	190
2.3.	O Narrador	198
2.4.	Dificuldades	209
2.5.	Valor Formativo / Vantagens	216
2.6.	Evidência no portfolio das “Teorias” e da “Experiência” presentes na disciplina de <i>Supervisão I</i>	230
2.6.1.	Dimensões de Conhecimento Profissional	231
2.6.2.	A Experiência nos contextos profissionais e/ou a intenção de acção	241
Capítulo VI – Discussão dos dados		249
1.	Contributos do <i>Portfolio Reflexivo</i> no Desenvolvimento Profissional de cada formando	250
1.1.	Formanda C1-3	251
1.2.	Formanda C1-4.....	254
1.3.	Formanda C2-18	256
1.4.	Formanda C2-19	258
1.5.	Formanda C3-4	261
1.6.	Formanda C3-12	263
1.7.	Formando C4-2	265
1.8.	Formanda C4-18	267
2.	Breve síntese comparativa	270
Capítulo VII – Considerações Finais		273
1.	Discussão global dos resultados	274
2.	As questões investigativas e os objectivos do estudo	277
3.	Limitações do estudo e percursos para investigações futuras	281
4.	O Portfolio Reflexivo, o Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação de Desempenho – algumas recomendações	284
Conclusão		289
Referências Bibliográficas		293

Anexos	315
1. Carta – pedido de autorização para utilização do <i>portfolio</i>	317
2. Ficha de análise e avaliação do <i>portfolio reflexivo</i>	318
3. Questionário de avaliação da experiência do <i>portfolio</i>	319
4. Matriz provisória de análise	320
5. Matriz definitiva de análise	322
6. Contagem de indicadores para cada categoria e subcategoria	323
7. Sínteses da análise do <i>portfolio</i> e dos questionários	331

Índice de Figuras

Figura 1 – Formação e seus contextos	52
Figura 2 – Processo de desenvolvimento de competências supervisivas	76
Figura 3 – Finalidades e contextos da construção de <i>portfolios</i>	115

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Conceptualização do <i>Portfolio Reflexivo</i>	188
Gráfico 2 – Construção do <i>Portfolio Reflexivo</i>	192
Gráfico 3 – O Narrador do <i>Portfolio Reflexivo</i>	201
Gráfico 4 – Dificuldades – Atitudes e Sentimentos Contraditórios	210
Gráfico 5 – Dificuldades sentidas durante a construção do <i>portfolio</i>	216
Gráfico 6 – Vantagens para os formandos da redação do <i>portfolio</i>	218
Gráfico 7 – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> (Dimensões de Conhecimento Pessoal e Profissional)	221
Gráfico 8 – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> (Competências Supervisivas em Exercício)	223
Gráfico 9 – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> (Competências Supervisivas a Exercer)	226
Gráfico 10 – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> (Competência Reflexiva e/ou de Análise Crítica)	229
Gráfico 11 – Teorias sobre Formação/Supervisão/Supervisor	232
Gráfico 12 – Dimensões do Conhecimento Profissional	237
Gráfico 13 – Princípios básicos da formação de professores/supervisores	239
Gráfico 14 – A Experiência nos Contextos Profissionais e/ou Intenção de Acção	243
Gráfico 15 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C1-3	252
Gráfico 16 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C1-4	255
Gráfico 17 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C2-18	257
Gráfico 18 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C2-19	259
Gráfico 19 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C3-4	261
Gráfico 20 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C3-12	263
Gráfico 21 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> do ormando C4-2	265
Gráfico 22 – Desenvolvimento Profissional pelo <i>portfolio</i> da formanda C4-18	269

Índice de Quadros

Quadro I – Critérios de Avaliação da disciplina de <i>Supervisão I</i>	158
Quadro II – Questionário de avaliação da experiência com o <i>portfolio</i>	162
Quadro III – Questões investigativas	163
Quadro IV – Identificação dos Formandos	169

Quadro V – Conceptualização de <i>Portfolio Reflexivo</i>	188
Quadro VI – Construção do <i>Portfolio Reflexivo</i>	193
Quadro VII – As Metáforas do Narrador do <i>Portfolio</i>	202
Quadro VIII – Atitudes e sentimentos contraditórios/complementares face ao <i>portfolio</i>	211
Quadro IX – A Avaliação por <i>Portfolio</i>	218
Quadro X – Desenvolvimento pela formação em <i>Supervisão I</i>	219
Quadro XI – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> – Dimensões do Conhecimento Profissional	221
Quadro XII – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> – Competências Supervisivas em Exercício	224
Quadro XIII – Valor Formativo do <i>Portfolio</i> – Competências Supervisivas a Exercer	227
Quadro XIV – Teorias sobre Formação/Supervisão/Supervisor	232
Quadro XV – Dimensões do Conhecimento Profissional	237
Quadro XVI – Princípios Básicos Fundamentais da Formação de Professores / Supervisores	240
Quadro XVII – A Experiência nos Contextos Profissionais e/ou Intenção de Acção	244
Quadro XVIII – Triangulação dos Resultados da Análise de Conteúdo e das Idades dos Formandos	271

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Competências e Conhecimento Profissional	110
Tabela 2 – Síntese do uso de <i>portfolios</i> em programas de formação avaliação	117
Tabela 3 – Uso de <i>portfolios</i> no contexto português	135
Tabela 4 – Vantagens e Desvantagens da Construção de <i>Portfolios</i> na Formação/Avaliação e na Investigação sobre os mesmos	139
Tabela 5 – Dificuldades encontradas durante a construção dos <i>portfolios reflexivos</i>	144

Índice do volume 2 – CD-ROM - ANEXOS

→ Análise Conteúdo dos Questionários

Conteúdo dos Questionários Identificados

Registo de todos os questionários devolvidos

→ Matriz preenchida com dados dos *portfolios* do *corpus*

Curso 1 – Formandas C1-3 e C1-4

Curso 2 – Formandas C2-18 e C2-19

Curso 3 – Formandas C3-4 e C3-12

Curso 4 – Formandos C4-4 e C4-18

→ Curriculam Vitae de Maria João Amaral

→ Todas as sínteses da análise dos oito *portfolios reflexivos*

Introdução

A formação profissional e pessoal de cada indivíduo é um processo inacabado, sempre em construção, do qual nem o próprio nem os outros, que com ele partilham funções e decisões, têm total consciência, a não ser que sobre o mesmo reflectam de forma sustentada e sistemática.

O estudo que nos propusemos, do qual resultou a investigação que ora apresentamos, partiu deste pressuposto e resultou de uma experiência de sistematização da reflexão realizada no âmbito de um Curso de Complemento de Formação para o Exercício de outras Funções, em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, que decorreu entre 1999 e 2004.

Os Cursos de Complemento de Formação foram criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto e tinham como objectivo dar aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, detentores do grau de “bacharel”, a oportunidade de obterem o grau de “licenciado”, podendo deste modo atingir o topo da “carreira única” e reformar-se no 10º escalão, mediante a frequência e aprovação de/num ciclo de formação ao longo de dois anos lectivos em horário pós-laboral.

As Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades envolveram-se neste processo complementar de formação de professores, oferecendo cursos que respondessem aos imperativos legislativos publicados entretanto e que se organizassem em torno da investigação realizada nas instituições portuguesas e/ou estrangeiras, sobre os novos

INTRODUÇÃO

paradigmas de formação de professores.

No caso concreto do Curso em *Supervisão Pedagógica e Formação de Professores*, da Escola Superior de Educação de Viseu, as autoras¹ do seu programa curricular preocuparam-se em desenvolver orientações para as diversas disciplinas que tivessem em conta as necessidades decorrentes da legislação publicada e as novas tendências da investigação, para a qual também tinham contribuído. Sentiam como imprescindível que os putativos formandos viessem a receber informação e formação adequadas ao “exercício de outras funções”. Pretendeu-se que, terminado o curso, os professores pudessem sentir-se preparados para actividades educativas que se viriam a desenvolver também fora do contexto da sala de aula, onde a maioria estava habituada a ensinar alunos e a orientar estagiários.

Subjacentes ao currículo desenhado estiveram dois pressupostos principais: o paradigma do “professor reflexivo” e o conceito de supervisão, mais vasto e abrangente, que na altura começava a emergir e que ia para além da orientação de estágios e da inspecção.

A literatura sobre a integração da reflexão na formação para o exercício de várias profissões, com especial incidência na de professor, realizada por vários investigadores (Schön, 1987, 1983; Alarcão 1996, 1991; Shulman, 1992; Zeichner, 1993; Sá-Chaves, 1996)², foi um dos alicerces conceptuais para o curso.

O conceito subjacente de supervisão, reconstruído e ampliado para além dos estágios, mas não os excluindo, orientou-se para novos contextos de intervenção supervisiva, tais como a supervisão/direcção dos agrupamentos de escolas. Entrevia-se a urgência da preparação de supervisores consciencializados para as alterações que se aproximavam e que exigiam indivíduos conscientes de que os desafios que os esperavam implicavam mudanças conceptuais e inter-relacionais nos locais de trabalho. A escola visada nos documentos legais pressupunha uma postura supervisiva reflexiva e de partilha de responsabilidades e de funções aos mais diversos níveis. As novas funções supervisivas implicavam uma gestão negociada e reflectida de espaços físicos, de recursos humanos e educativos, de projectos curriculares e planos de actividades, de processos de avaliação dos alunos e dos pares. Apesar de algumas destas funções já acontecerem nas escolas e já haver

¹ Prof. Doutora Idália Sá-Chaves, Prof. Doutora Maria José Sá-Correia, Prof. Doutora Avelina Raínho e nós.

² Todas as referências bibliográficas, inseridas no texto, foram organizadas da data mais recente para a mais antiga.

INTRODUÇÃO

quem as desempenhasse, elas passariam a ocorrer nos agrupamentos de escolas, isto é, em contextos muito mais populosos, onde estariam em jogo interesses e culturas profissionais diferentes das habituais, bem como relações interpessoais também diversas.

Idealmente, estes novos contextos exigiam um relacionamento que privilegiasse: a reflexão individual e colaborativa; tomadas de decisão discutidas de modo fundamentado e ecologicamente situadas; a construção de currículos adequados aos alunos daqueles agrupamentos, respeitados os limites previstos para a sua flexibilização; a produção colaborativa de um sem número de instrumentos de ensino e de avaliação; ... Desejaríamos que a “escola reflexiva” defendida por Alarcão (2001; 2000) se tornasse uma realidade e que os professores, que estávamos a formar, estivessem mais preparados para nela exercerem funções supervisivas.

Também nós estávamos perante um desafio – fomentar a reflexão estruturada e sistemática e preparar os “novos” supervisores. Não poderíamos esquecer que muitos dos professores que procuraram aquela formação (por razões nem sempre relacionadas com o seu próprio desenvolvimento profissional) já tinham exercido o mester durante muitos anos. A sua experiência passada não poderia ser ignorada, sob pena de termos de enfrentar alguma resistência face às propostas de formação e de avaliação que tínhamos para lhes colocar, no sentido de aprofundar e sistematizar a sua competência reflexiva, indispensável à escola que os esperava a breve trecho.

Uma dessas propostas surgiu na primeira disciplina que leccionámos – *Supervisão I* – na qual o conceito emergente seria abordado e na qual pretendíamos desenvolver a sua reflexividade e profissionalidade. Assim, propusemos-lhes a construção de *portfolios reflexivos* (Sá-Chaves, 2000a), estratégia formativa cuja introdução era ainda recente entre nós e apenas na Formação Inicial, pelo que constituía uma novidade no contexto de Formação Complementar em que nos encontrávamos.

Entendidos como uma estratégia de formação que evidencia as características individuais e únicas do seu autor, os *portfolios reflexivos* dariam testemunho da experiência passada daqueles professores e do modo como ela poderia interagir com o conceito de supervisão que pretendíamos dar-lhes a conhecer, abrindo perspectivas para as suas futuras funções. Simultaneamente, serviriam como instrumento de avaliação da disciplina, conjugado com outros elementos resultantes da investigação que viessem a desenvolver e da nossa observação dos formandos como elementos interventivos nas

INTRODUÇÃO

discussões e apresentações temáticas a realizar durante as aulas.

A investigação que está na base deste estudo doutoral decorreu da constatação de que os resultados da utilização dos *portfolios* como estratégia de formação e de avaliação na Formação Complementar deveriam ser partilhados. Tratou-se da primeira experiência em Portugal, neste contexto de desenvolvimento profissional e, na altura em que iniciámos a análise dos *portfolios*, ainda havia pouca investigação sobre a sua utilização.

Tendo os *portfolios reflexivos* sido construídos entre 1999 e 2003, apenas em 2004 iniciámos este processo de investigação sobre os mesmos, no contexto do programa doutoral que desenvolvemos no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. O quadro conceptual organizativo do Doutoramento em Didáctica consolidou e alargou alguns dos referentes teóricos que orientaram as nossas funções de formadora de professores nas modalidades de Formação Inicial, Contínua e Complementar a partir do início dos anos 90, e permitiu-nos também vivenciar a experiência da construção de um *portfolio reflexivo* como formanda, na qualidade de aluna da disciplina de *Cultura, Conhecimento e Identidade*.

Desenvolvido entre 2005 e 2009, o produto da investigação realizada que aqui apresentamos está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos o quadro teórico conceptual que esteve na base da experiência de organização e produção de *portfolios* no contexto da formação complementar. Subdividimo-la em dois capítulos.

No primeiro – *Supervisão, Reflexão e Educação* – apresentamos uma perspectiva circular da relação reflexão-supervisão. Começamos por perspectivar as características individuais do professor reflexivo, evoluímos para a definição das características da escola reflexiva, entendida na tradição investigativa de Shulman (2002, 1993), Senge *et al* (1994) e Alarcão (2001a, b, c), e terminamos com a enunciação das dimensões do conhecimento profissional e das competências supervisivas consideradas imprescindíveis ao exercício de “outras funções” nos contextos da prática renovada da supervisão, isto é, o perfil desejável do supervisor de “valor acrescentado”.

No segundo capítulo – *A Utilização do Portfolio na Formação de Professores* – procedemos a uma análise crítica da literatura da especialidade sobre a aplicação desta estratégia supervisiva, na sua qualidade de narrativa autobiográfica, como alavanca do desenvolvimento profissional de professores com uma carreira profissional de alguns anos, e sobre as vantagens, desvantagens e dificuldades da implementação da mesma em

INTRODUÇÃO

contextos próximos daquele em que propusemos a sua utilização.

Na segunda parte, que incidirá sobre o estudo empírico desta investigação procedemos à contextualização do estudo (terceiro capítulo) e à apresentação da abordagem metodológica do estudo, desenvolvido na perspectiva de um estudo de casos múltiplos (quarto capítulo). Neste capítulo incluímos a descrição dos procedimentos para a selecção e constituição do *corpus* e para a construção da matriz de análise e registo dos dados recolhidos nas fontes utilizadas: os *portfolios* e os questionários.

No quinto capítulo, o mais extenso e analítico, apresentamos e interpretamos os resultados obtidos a partir das várias fontes de evidência (os oito *portfolios* constituintes do *corpus* e todos os questionários recolhidos sobre a avaliação da experiência), iniciando a leitura dos dados através da sua representação gráfica em valores percentuais simples, seguida da evidência fornecida pelos indicadores mais significativos retirados dos *portfolios*, procedendo-se no final do capítulo a uma síntese descritiva dos contributos desenvolvimentistas da construção dos *portfolios* reflexivos, observados em cada um dos formandos.

No sexto capítulo – *Discussão dos dados* – apresentamos sínteses dos contributos dos *portfolios reflexivos* em cada formando.

No sétimo capítulo, fazemos algumas considerações preparatórias da conclusão do estudo, nas quais cruzamos as questões investigativas com os resultados antes expostos, apresentamos as limitações do estudo e perspectivamos linhas de investigação e de aplicação de esta estratégia supervisiva.

Na conclusão, recapitulamos sumariamente todo o processo investigativo, reconceptualizando alguns dos referentes teóricos apresentados e algumas das práticas e dos contextos da aplicação dos *portfolios*, que poderão ser objecto de reflexão à luz do nosso estudo.

Terminamos com as referências bibliográficas e com alguns anexos que reputamos de essenciais para a leitura compreensiva da dissertação, remetendo para um segundo volume em suporte digital (CD-ROM) todos os outros anexos: as matrizes de análise e registo de dados recolhidos do portfolio de cada um dos oito formandos, a transcrição das respostas de todos os questionários e os instrumentos de contagem de ocorrências da qual derivaram os resultados percentuais simples transcritos para os gráficos apresentados ao longo do texto.

Parte I – Fundamentação Teórico-Conceptual

Nesta secção vamos apresentar os conceitos e os autores que fundamentaram a utilização de *portfolios reflexivos* (Sá-Chaves, 2000a) como estratégia, simultaneamente de desenvolvimento profissional e de avaliação da disciplina de *Supervisão I*, do Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Reflexiva e Formação de Formadores*, bem como as estratégias de formação e de desenvolvimento curricular privilegiadas durante a docência da mesma.

Serão também referidas investigações que embora realizadas após a última edição do curso referido, de algum modo sustentam algumas das crenças subjacentes às nossas reflexões sobre o conceito de supervisão e sobre a utilização deste tipo de narrativa profissional e autobiográfica.

Tentaremos centrar-nos apenas nos conceitos básicos que de algum modo se relacionam com o contexto do curso de formação, ou o sustentaram, para que a leitura dos dois primeiros capítulos deste estudo se não torne fastidiosa.

Capítulo I – Supervisão, Reflexão e Educação

O conceito de Supervisão, que foi dado a conhecer aos formandos, baseou-se principalmente em investigadores como Alarcão e Tavares (1987), e nos estudos e reflexões realizados em Portugal, por Alarcão (1996, 1991), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Canário (1999), Oliveira-Formosinho (2002), Sá-Chaves (2000b, 1995) e Vieira (1993). Os investigadores estrangeiros que, de algum modo, estiveram na origem dos estudos anteriores não puderam ser apresentados aos formandos na versão original, dado o seu pouco domínio da Língua Inglesa. Estamos a referir-nos principalmente a Dewey, Schön, Zeichner e Waite e aos seus contributos para o uso da reflexão no desenvolvimento profissional, para as noções de *professor reflexivo*, *supervisão contextualizada* (“situational contexted supervision”) e *supervisão dialógica*.

No que concerne à reflexão no contexto supervisivo e educativo, antes de encetarmos a análise de estudos desenvolvidos no nosso país, referir-nos-emos a Dewey e a Schön na medida em que são referência obrigatória nos textos produzidos em Língua Portuguesa e porque foram fundamentais para a consciencialização da necessidade de ponderar sobre a prática de qualquer situação profissional, para que o “prático” se pudesse desenvolver e tornar competente. Embora nenhum destes dois investigadores se tenha dedicado, em primeiro lugar, à profissão dos professores, a importância dos seus escritos acabou por ser validada também no contexto educativo e Dewey veio a dedicar-se à produção de textos sobre a Educação.

Confrontados com a noção de supervisão e apesar de terem optado por um curso, com o título “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”, para alguns dos formandos a supervisão já significava orientação de estágios, mas para a maioria estava sobretudo relacionada com “inspecção”, “controlo” e “avaliação”, decorrendo estas noções não só das suas experiências na formação inicial, mas também das visitas de alguns inspectores às suas escolas. Esta concepção de supervisão recorda o contraste que Smyth (1984, cit por Alarcão e Tavares, 2003:114) faz entre a “instructional supervision” e “clinical supervision”, quando define a primeira como um tipo de supervisão burocrática, muito controladora e preocupada com a melhoria imediata do ensino ministrado nas escolas, apresentando a segunda concepção numa perspectiva muito mais desenvolvimentista dos supervisandos.

A reflexão, num contexto supervisivo mais lato do que aquele que lhes parecia familiar, orientou-nos para o paradigma do *professor reflexivo*, com o qual se identificaram imediatamente, pois como afirma Nóvoa (2001) *É claro que os professores já reflectiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos*.

Os formandos recordaram-no-lo tentando que desistíssemos da implementação da estratégia estruturante da reflexão – o *portfolio reflexivo* –, o qual, inicialmente lhes foi apresentado por Sá-Chaves, co-docente na disciplina de *Supervisão I*, na primeira edição do curso (1999-2001). Mas a reflexão que até então teriam feito, considerávamos nós, teria sido baseada no *discorrer sobre a prática [...] marcado pela constatação sem análise [...], pela generalização sem justificação [...], ou pela simplificação causal*. (Roldão, 1999:105).

O que pretendíamos era que aqueles professores utilizassem a *reflexividade* própria dos *bons profissionais* para identificarem as teorias subjacentes às suas práticas. Ao tomarem consciência das mesmas podiam dá-las a conhecer para que, colaborativamente, as desenvolvessemos. Sentíamos que, deste modo, ficariam todos mais capazes de as accionar em situações futuras. Essa partilha seria desenvolvimentista e prepará-los-ia para os contextos que entretanto se desenhavam, nos normativos publicados (Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99 de 15 de Fevereiro), bem como na investigação que ia surgindo entre nós. Todos estes documentos apontavam para o desenvolvimento de *competências supervisivas* tanto nos futuros professores, como nos professores experientes, esperando que os recém-criados cursos de complemento de formação na área

da Supervisão dessem o seu contributo junto do último grupo.

Justificava-se assim que o curso em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* tivesse os seguintes objectivos³:

- “conscienciar para as diversas vertentes da Supervisão, com especial incidência nos modelos, estilos e métodos promotores da eficácia dos processos e da qualidade dos produtos de aprendizagem;
- desenvolver capacidades de análise da comunidade educativa envolvente com vista ao reajustamento/flexibilização dos currículos e à determinação de estratégias de intervenção concertadas;
- desenvolver uma consciência crítico-construtiva sobre os fenómenos educativos que afectam os currículos, nomeadamente a sua concepção, elaboração, execução e avaliação;
- promover competências de análise e de avaliação das metodologias de ensino em situação real, recorrendo a estratégias supervisivas adequadas;
- proporcionar conhecimentos e desenvolver atitudes e competências, pessoais e profissionais, que permitam análises e críticas construtivas sobre anteriores saberes e experiências;
- contribuir para a progressiva aquisição desses novos saberes que, pela sua estrutura molar, permitem o permanente desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes no processo de formação através da problematização desses saberes e experiências e da reflexão crítica sobre esses saberes com vista à construção de outros;
- conscienciar para as metodologias tradicionalmente aplicadas nas situações de sala de aula e promover a discussão sobre a sua adequação aos jovens de hoje;
- promover competências de análise e de avaliação do discurso dos diversos intervenientes na aprendizagem, neles incluindo pessoas e materiais utilizados;
- conscienciar para as diversas metodologias de investigação conducentes à resolução de problemas obstrutores da consecução dos objectivos curriculares;
- motivar a integração de todos os elementos decorrentes dos anteriores objectivos de modo a permitir uma selecção consciente de uma área de investigação em Supervisão e o desenvolvimento de um projecto final, individual, nessa área.”

Para os atingir teríamos de aceder ao conhecimento profissional dos formandos, o qual pressupúnhamos ser um conhecimento construído na prática e na reflexão sobre essa prática, desenvolvido durante a já longa carreira de quase todos. Através dessa reflexão, diferida no tempo e vertida no *portfolio* individual, acreditávamos vir a aceder às suas teorias privadas alicerçadas nas teorias públicas, recebidas das mais diversas formas, e às suas crenças, aos valores e às atitudes delas decorrentes e que, até então, teriam enformado as suas práticas.

Pensávamos que a formação que de nós esperavam se tornaria mais eficaz, se desenvolvida num contexto de supervisão reflexiva. Esta seria exercida no âmbito do curso para que se tornasse mais acessível quando, após o nosso distanciamento (*morte simbólica do supervisor*, Sá-Chaves, 2000b) a pusessem em prática nos “novos” contextos supervisivos que se adivinhavam.

³ Os sublinhados são nossos.

Assim, ao longo da disciplina de *Supervisão I*, os formandos foram confrontados com as reflexões que, de modo mais ou menos tácito ou informado, os tinham guiado ou poderiam vir a guiar nas suas futuras funções supervisivas. Estas compreenderiam a supervisão mais tradicional, de orientação de estágio e das suas próprias aulas, mas também a supervisão das instâncias intermédias de gestão das escolas/agrupamentos e da sua formação.

Ao torná-los conscientes do modo como até então tinham participado nos contextos em que se moviam, considerávamos que a formação poderia agir e incitar os futuros supervisores a sair de sua *passividade cívica* enquanto profissionais da educação (Perrenoud, 1999a). Como este investigador, críamos que os professores teriam sido relativamente eficazes e competentes na sala de aula, sem ainda se envolverem nas tarefas que a legislação entretanto publicada lhes acometia. O tipo de supervisão enunciado por esta pressupunha a *participação activa e crítica, encarada como uma responsabilidade da cidadania*. [...] *Envolver-se, é em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar* (Perrenoud, 1999b:12).

Era urgente dotar aqueles formandos de competências muito diversificadas que lhes permitissem “sobreviver” num novo contexto, no qual já se desenhava uma progressão na carreira assente numa avaliação também diferente, *donde a necessidade de integrar novas dimensões à reflexão sobre a formação [...]: a reflexão sobre as práticas, o trabalho em equipe e a cooperação profissional, as dinâmicas de escola [...] e uma assimilação da experiência e dos conhecimentos acumulados [...]* (Perrenoud, 1999c).

Este conceito de formação/supervisão pressupõe não apenas a transmissão, consolidação e desenvolvimento de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de capacidades, as quais resultariam na competência para o exercício de *funções supervisivas de modo a incluírem a supervisão na formação contínua e no processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais [...]* um ideal a atingir, o desenvolvimento da capacidade de *auto-supervisão* (Alarcão e Tavares, 2003:155). Está pois encontrada uma concepção de *supervisão*, mais lata e exigente, a exercer por todos nos contextos da sua profissão-professor.

Nesta perspectiva, Perrenoud (1999c) apresenta-nos dez grandes campos de competências resultantes de outras investigações anteriores, relacionáveis com este conceito alargado e emergente de supervisão:

1. *Organizar e animar situações de aprendizagem;*
2. *Administrar a progressão das aprendizagens;*
3. *Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;*
4. *Comprometer os alunos com a sua aprendizagem e seu trabalho;*
5. *Trabalhar em equipe;*
6. *Participar da gestão da escola;*
7. *Informar e inserir os pais;*
8. *Usar novas tecnologias;*
9. *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;*
10. *Administrar sua própria formação continuada.*

No nosso entender, os quatro primeiros campos referem-se ao espaço “aula”; o quinto, embora igualmente aplicável à sala de aula, parece fazer a transição para o contexto escola; as competências dos campos seis e sete referem-se à supervisão de instâncias de gestão intermédia e à interligação com a família e a comunidade envolvente; o número oito pode também relacionar-se com a sala de aula ou com a actuação/intervenção na vida escolar e na relação com a sociedade; e por último, as competências nove e dez referem-se à dimensão ética do professor e à auto-supervisão, tendo em vista um melhor desempenho nos campos anteriormente identificados.

Consideramos que, para o desenvolvimento destas competências em qualquer dos contextos apresentados, o professor deverá começar a encarar a escola como uma organização, da qual ele é um dos elementos, não se podendo “isolar”, como até então, na sua sala de aula. A escola como uma *organização aprendente* (Senge, 1994, cit por Alarcão, 2002:220) ou como uma *comunidade de aprendizagem para alunos e professores* (Shulman, 1997) deverá passar a ser o seu território de acção.

Neste como noutros contextos, haverá sempre necessidade de supervisionar inter-relações pessoais mais ou menos hierarquizadas. A este propósito Sá-Chaves conceptualiza um tipo de supervisão que [...] *simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação* (2000b:127).

Santiago (2000:38) diferencia a supervisão das escolas e das empresas, uma vez que lhes atribui características organizacionais e relacionais diferentes, mas que devem ser tidas em conta:

[...] *organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus*

processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade.

Nesta perspectiva, Santiago chamou à atenção para mais uma dimensão da actividade/intervenção profissional do professor – a autonomia. Não é fácil aos professores identificar em si próprios esta dimensão, uma vez que muitos foram formados para a “submissão” ao currículo e à autoridade mais próxima (director, conselho executivo,...) ou mais afastada (direcções regionais e ministério).

Como veremos adiante a noção de “escola reflexiva”, *também sistema de aprendizagem organizacional (idem, ibidem)* recupera a “centralidade das pessoas” e dá-lhes voz (Alarcão, 2001a:20). Mas na perspectiva autonomizante antes apresentada, não se deseja que essa voz seja apenas constituída por citações dos superiores hierárquicos ou reproduções de textos da investigação, entendida como mais um “modismo” (Praia, 1997)⁴. Se as pessoas pensam a escola, reflectem sobre si e sobre a sua acção nessa escola, é desejável que se habituem a fazê-lo nas suas próprias palavras, fundamentando-as não só nas investigações públicas, mas também nas suas reflexões sobre as teorias práticas activadas nos seus contextos profissionais. Espera-se que, assim, cada um dos membros da escola possa contribuir para a mudança de “cultura” da mesma, sentida como urgente, podendo idealmente enveredar por percursos ainda mais ambiciosos, como o de professor-investigador.

Porém, nada se alterará se continuarmos a negar a esses elementos uma autonomia que Raya, Lamb e Vieira (2007:7) definem como uma *competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social*.

Estaríamos deste modo perante uma escola *que se interroga a si própria [e] se transforma em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora [...]* [uma] escola [que] *mudará o seu rosto*. (Alarcão, 2001a:25)⁵

Neste estudo interessámo-nos não só por um conceito mais compreensivo de supervisão, mas também pela reflexividade que a mesma implica. É inevitável que esta comece no indivíduo (o professor), o qual, ao reflectir sobre todas as dimensões da sua profissão, profissionalidade e profissionalismo, poderá ajudar a desenvolver e a alterar a

⁴ I Congresso de Supervisão, Aveiro.

⁵ Mantivemos a grafia do texto publicado pela Artmed, Brasil.

escola onde exerce e a educação do país, de modo pensado e responsável. Esta competência de intervenção nos contextos terá de contemplar outros que não apenas a escola e fundamentar-se numa aprendizagem ao longo da vida que não “dê” apenas diplomas, mas que confira ao professor o que a OCDE e a UNESCO⁶ defendem e celebraram em 1996. A capacidade de *construção da cidadania democrática*, sendo uma das finalidades da Educação e Formação ao Longo da Vida, no entender de Paiva Campos (1996:203-4),

*implica que os seus agentes, espaços e tempos não [sejam] apenas os das escolas ou centros de formação.[...] a **aprendizagem** é necessária ao longo da vida e os vários contextos desta, (trabalho, família, vida social e cívica, lazer...) e os desafios que neles ocorrem constituem oportunidades e ocasiões onde "naturalmente" já se aprende mas que importa potenciar para todas as pessoas (e não só algumas) se capacitarem para um confronto criativo e eficaz com aqueles desafios. O que será, predominantemente, uma iniciativa desencadeada e orientada por cada um, ainda que incentivado e apoiado.*

A propósito da contribuição da UNESCO na alteração do tipo de educação/formação a ministrar a todos os cidadãos com vista à participação e à cidadania democrática, Lima (2002:21) acrescenta que o objectivo da formação ao longo da vida contribui também *para o desenvolvimento e transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos* sem os quais a verdadeira democracia não existe.

Mas a consciencialização da eficiência destes professores, entendidos como “supervisores de valor acrescentado” (Alarcão, 1999:262), só se alcança pela reflexão que o próprio realize de modo mais ou menos “solitário” ou “solidário” (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

1. A Reflexão em Educação – O Professor Reflexivo

Como já afirmámos, a necessidade de desenvolver uma competência reflexiva não surgiu com o objectivo de formar professores reflexivos, mas a partir das observações e investigações realizadas em vários domínios de acção profissional, como a arquitectura, a música, a medicina, o direito, etc. Vamos referir-nos a estas investigações, na medida em que contribuíram para a introdução de uma reflexão mais sistemática no contexto que nos interessa: a formação de professores.

Teremos que recuar a Dewey para nos inteirarmos da importância que este pensador

⁶ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

atribuiu à reflexão e à necessidade de preparar cidadãos responsáveis, interventivos e capazes de enfrentar a vida resolvendo problemas, qualquer que fosse a sua actividade profissional. Para este pensador, do início do século vinte, *Pensar é o método da aprendizagem inteligente que utiliza e recompensa o cérebro* (Dewey, 1915, in Barnes, Christensen e Hansen, 1994:9)⁷, defendendo que este tipo de pensamento se deveria desenvolver em quatro fases.

Na primeira fase, pensa-se sobre uma *experiência* pessoal e problemática, que se resolve através de processos de tentativa e erro e de (auto)questionamento, promotores de hábitos reflexivos (*idem*, p.10).

Numa segunda fase, reflecte-se sobre os *dados*. Para Dewey *não são pensamentos, mas acções, factos, acontecimentos e as relações entre as coisas*⁸. Entende o autor que para pensarmos de modo eficaz, devemos ter vivenciado ou continuar a vivenciar experiências que nos fornecerão “dados” para lidarmos com a dificuldade encontrada. Nestes inclui os pensamentos mais abstractos, mas também as acções, os factos, os acontecimentos e a interligação entre todos. Dewey considera que a *dificuldade é um estímulo indispensável à reflexão* (*idem*, p. 11), na medida em que, na sua presença, as pessoas tentam encontrar estratégias para a ultrapassar, através de uma reflexão sobre a plêiade de conhecimentos possuídos.

Tendo conhecimento de que as escolas eram/são espaços sem uma cultura de partilha destes *dados*, onde ocorre a reprodução *ipsis verbi* da informação produzida pela tutela, Dewey preconiza que o *conhecimento/informação* tenha em conta recursos humanos e outras fontes de informação que permitem uma reflexão mais profunda, condutora à descoberta e à aprendizagem de coisas novas (*idem*, p.12).⁹

As *ideias* constituem o objecto da terceira fase da reflexão. Dewey afirma que estas surgem na correlação dos factos, dos dados e do conhecimento, já percebidos e adquiridos, e podem assumir as seguintes formas: sugestões, inferências, conjecturas, suposições e explicações tentadas/avançadas. Acrescenta ainda que *todo o pensamento é original desde que seja constituído por um conjunto de considerações que não tivessem*

⁷ Nossa tradução – *Thinking is the method of intelligent learning that employs and rewards the mind.*

⁸ Nossa tradução – [...] *not thoughts, but actions, facts, events, and the relations of things.*

⁹ Nossa tradução – *‘Knowledge’, in the sense of information, means the working capital, the indispensable resources, of further inquiry; of finding out, or learn more things.*

*sido apreendidas antes (idem, ibidem)*¹⁰. Para que estas ideias tenham algum resultado no contexto educativo, têm de ser aplicadas às experiências que lhes deram origem, num ambiente empático de partilha onde a acção conjunta de professores e de alunos, atribui a estes diferentes estatutos – o professor aprende e o aluno ensina, sem que disso se aperceba (*idem*, p.13)¹¹.

Na quarta fase defende que a reflexão se debruce sobre os **pensamentos**, não como construções abstractas, mas como algo que tem de ser aplicado à realidade e às situações, para que lhes seja conferido um significado completo. Só este tipo de pensamentos dá o sentido da realidade e das experiências a partir das quais foram criados intelectualmente (*idem*, p.13)¹².

Consideramos que o tipo de reflexão preconizado por Dewey tem muita importância em termos processuais/metodológicos, pelo facto de pôr em causa o paradigma da *racionalidade técnica*, padrão estruturador da formação de muitos dos formandos com quem trabalhamos, porém não nos teria servido no que respeita ao momento e ao local, nos quais Dewey parece aceitar que a reflexão se realize. Não nos interessaria que os formandos se afastassem da sua actividade profissional para reflectir ou que alguém o fizesse por eles fora do contexto da prática, e que depois esperassem a resposta aos seus problemas para a testarem e confirmarem ou infirmarem os seus resultados (Waks, 2001:40):

[...] a 'time-out' from practice for reflection, during which inquiry guided by the methods and spirit of the sciences yields causal connections to apply in practice. But for Dewey, unlike advocates of the technical model, the process ends only when the results of inquiry have been carried back to practice and are confirmed in the experiences of practitioners and clients as solutions to their problems.

Sendo apologista de que a reflexão se focasse em situações do mundo real, ocorridas em instalações ideais, Dewey aconselha os professores a não cruzar os braços, mesmo

¹⁰ Nossa tradução – *The correlate [sic] in thinking of facts, data, knowledge already acquired, is suggestions, inferences, conjectured meanings, suppositions, tentative explanations.[...] The educational conclusion which follows is that all thinking is original in a projection of considerations which have not been previously apprehended.*

¹¹ Nossa tradução – *When the parent or teacher has provided the conditions which stimulate thinking and has taken a sympathetic attitude toward the activities of the learner by entering into a common or conjoint experience, all has been done which a second party can do to instigate learning. [...] In such a shared activity the teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher [...].*

¹² Nossa tradução – *[...] thoughts as thoughts are incomplete. [...] They are standpoints and methods for dealing with situations of experience. Till they are applied in these situations they lack full point or reality. Only application tests them, and only testing confers full meaning and a sense of reality.*

quando esses contextos não existam nas suas escolas. Sugere que o ensino ("classroom instruction") seja desenvolvido numa das situações referidas em baixo, nas quais o aluno também aprende pela reflexão e pela responsabilização. Na nossa opinião, tem em conta as dificuldades antes descritas e, cautelosamente, apresenta diferentes graus de consecução da prática (Dewey, 1915, in Barnes, Christensen e Hansen, 1994:14). Esta nossa interpretação do modo como no-las expõe decorre do facto de considerarmos que os professores têm mais hipóteses de se reconhecerem numa das situações enunciadas, sem se sentirem alvo imediato de "críticas". Esta descrição destas formas de actuar na sala de aula não pretende relevar a prática dos professores, mas as consequências da mesma nos alunos: as suas respostas e consecuições relativamente ao modo como decorreu a sua aprendizagem. Analisemos por isso, essas situações de sala de aulas, as quais se apresentam por ordem crescente de consecução do ensino:

1. *The least desirable treats each lesson as an independent whole. It does not put upon the student the responsibility of finding points of contact between it and other lessons in the same subject, or other subjects of study.*
2. *Wiser teachers see to it that the student is systematically led to utilize his earlier lessons to help understand the present one, and also to use the present to throw additional light upon what has already been acquired. Results are better, but school subject matter is still isolated [...] is not motivated and impregnated with a sense of reality by being intermingled with the realities of everyday life.*
3. *The best type of teaching bears in mind the desirability of affecting this interconnection. It puts the student in the habitual attitude of finding points of contact and mutual bearings.*

Todas estas formas de ensinar existiram e existem, são concretas e observáveis, decorrem do uso que os alunos fizeram da sua experiência e da sua competência reflexiva, desenvolvida através do modo como o ensino foi orientado.

Segundo Boydston (1976-83, cit por Paraskeva, 2007:18) Dewey já defendia uma aprendizagem mais sustentada e transformadora porque baseada em na *consciência dos hábitos*, entendidos como *meios activos, meios que se auto-projectam, modos enérgicos e dominantes de agir*, isto é, um conceito de "hábito" menos mecanizado/mecanicista que já permitia uma reflexão visando a acção futura, como o define Bourdieu (1990:74).

Gostaríamos ainda de referir que Lalande e Abrantes (1996:52) adaptam ao professor as três atitudes que Dewey considera indispensáveis a qualquer ser pensante, considerando que um professor, que implemente um ensino propiciador de uma aprendizagem, também ela fundada na reflexão e na investigação, deve possuir:

1. *Abertura de espírito – receptividade às várias informações provenientes de fontes*

diversificadas; capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e reconhecer a probabilidade de erro em todas as situações;

2. *Responsabilidade – exame cuidadoso e adopção das consequências de um projecto, assegurando a consistência e a validade de uma crença;*
3. *Empenhamento – adesão ao assunto que devem preender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar.*¹³

Pelos textos anteriormente referidos, constatamos a “intemporalidade” e a “modernidade” das teorias de alguém que há cerca de cem anos já defendia práticas e características definidoras de um “bom professor”, tão presentes nas discussões dos nossos dias. Barnes, Christensen e Hansen (1994:4) testemunham que Dewey já recomendava que se conhecesse o enorme potencial dos professores competentes (“gifted teachers”) quando afirmava:

The successes of such individuals tend to be born and to die with them ... The only way by which we can prevent such waste in the future is by methods which enable us to make an analysis of what the gifted teacher does intuitively, so that something accruing from his work can be communicated to others.

Foi este manancial de práticas bem sucedidas que nós pretendemos que os nossos formandos capturassem na reflexão que iriam verter nos seus *portfolios*. A formação inicial tinha-os “condicionado”. Reflectiam, primeiro e principalmente sobre os “falhanços”, para deles retirarem conclusões, encontrarem “receitas”, esquecendo que a reflexão sobre os êxitos seria igualmente formativa, porque menos “destruidora” da pessoa e do profissional.

Tal como Dewey, também Schön defendeu a prática reflexiva como alternativa ao modelo da *racionalidade técnica*, que não produzia os resultados desejáveis nem em termos da educação, nem da formação de profissionais. No entanto, como veremos a seguir, Schön afasta-se de Dewey, porque se baseia na observação do processo reflexivo durante o exercício da prática no desenvolvimento do conhecimento profissional dos arquitectos, engenheiros e músicos, para a educação.

Na sua crítica ao modelo da *racionalidade técnica*, Schön (1983) afirma que *a actividade profissional consistia na resolução instrumental de problemas, que se tornava rigorosa pela aplicação das teorias e metodologias científicas* (p.21)¹⁴. Põe ainda em

¹³ Carl Rogers (1985) apelida esta atitude de “entusiasmo”. Preferimos este vocábulo porque consideramos que grande parte do empenhamento “manifestado” na profissão depende do entusiasmo demonstrado pelos professores nas suas reflexões, quando uma das suas acções e/ou crenças se concretizam com sucesso nas suas práticas e são reconhecidas como válidas pelos investigadores entretanto lidos.

causa o tipo de conhecimento produzido e divulgado pelas universidades, sustentador da formação inicial por estas fornecida aos futuros profissionais (*idem*, p. vii), uma vez que os modelos formais utilizados na resolução dos problemas da prática serviriam apenas em contextos pouco exigentes (*idem*, p. 44). Não responderiam de modo eficaz àqueles que deliberadamente resolvem problemas, igualmente importantes e complexos, em *terrenos pantanosos*. Quando esses profissionais são questionados sobre o modo como conseguiram resolver esses problemas, falam sobre experiência, tentativa e erro, intuição, necessidade de sobreviver “esbracejando” nesses “pântanos” (*idem*, p. 43), raramente invocando as teorias e as competências activadas no momento.

Considerando que o modelo da racionalidade técnica perpetua uma enorme distância entre o conhecimento profissional, ensinado nas universidades, e as exigências da prática no mundo real, Schön propõe-se encontrar uma *epistemologia da prática implícita nos processos artísticos e intuitivos que os práticos utilizam quando se deparam com situações únicas de incerteza e de instabilidade, nas quais o conflito desempenha um papel importante* (*idem*, p. 49)¹⁵.

Na opinião deste investigador, o *prático* resolve os seus problemas recorrendo ao *conhecimento na acção* e à *reflexão na acção*. O nosso *conhecimento costuma ser tácito e está implícito nos nossos padrões de acção e no modo como percebemos o assunto ou a situação com os quais estamos envolvidos* (*idem, ibidem*)¹⁶, sendo difícil descrevê-lo de forma cabal e precisa. A *reflexão na acção* decorre da necessidade de resolver com rapidez um problema, é baseada nesse conhecimento tácito e na experiência, acontecendo concomitantemente à acção e não permitindo aos profissionais nem parar para reflectir, nem sair do contexto dessa prática. Schön reconhece ainda que o *conhecimento na acção* e a *reflexão na acção* são expressos numa linguagem específica própria da profissão de cada um dos *práticos* e não na linguagem da Ciência investigada em laboratório (Waks, 2001:40)¹⁷.

¹⁴ Nossa tradução – [...] *professional activity consists in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique.*

¹⁵ Nossa tradução – *Let us search, [...] for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict.*

¹⁶ Nossa tradução – *Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing.*

¹⁷ Nossa tradução – *Practitioners apply tacit knowledge-in-action, and when their messy problems do not yield to it, they do not take ‘time out’ to reflect, and they do not disengage from the languages of practice in order to use any more general methods of scientific inquiry.*

Recorrendo à actividade musical, Schön considera que o interprete dá a uma música, composta por outros, um novo significado, resultante do modo como a interpreta. Transferindo esta atribuição de novos significados para o ensino, consideramos que o professor executa o que os currículos e os livros de texto “desenham”, dando-lhe uma dimensão pessoal e uma interpretação próprias, adequadas aos contextos nos quais se insere. Demonstra que o conhecimento evidenciado na acção foi adquirido de uma forma prática, através do seu uso em situações concretas. Há uma aplicação concomitante da teoria à prática, tenha aquela sido adquirida através da formação ou pelo exercício da profissão. Não se trata apenas de “conhecimento na acção”, mas também de “reflexão na acção”, durante a qual o profissional tenta e avalia novas acções e assim pensa e fala sobre elas.

As acções, que decorrem da interacção orientadora do conhecimento tácito e da reflexão imediata poderão, na opinião de Schön, vir a ser objecto de novas reflexões, a sós ou em parceria com supervisores e/ou colegas. Estão assim encontradas noções fundamentais ao desenvolvimento de uma reflexão imediata:

- o *conhecimento na acção* – saber dinâmico do qual resulta a reformulação da própria acção;
- e a *reflexão na acção* – a conversa entabulada com a situação e sustentada pelo conhecimento anterior, coincide com a execução da própria acção.

Recordamos que este conhecimento e esta fase de reflexão são difíceis de recuperar/ recordar (“retrieve”) porque a intervenção deles resultante ocorre concomitantemente com a execução da acção. Por esse motivo, Schön alerta também para a necessidade de se encontrarem momentos em que a reflexão se orienta para a reconstrução mental e retrospectiva da acção – a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção* – as quais permitem que o profissional se desenvolva e construa o seu modo pessoal de conhecer, ajudando a determinar acções futuras, compreender futuros problemas e perspectivar novas soluções alternativas (Alarcão, 1991:8-9). Estarão, deste modo, também a fazer uma reflexão prospectiva ou *para a acção* (Alarcão, 2002).

Continuando a adaptar as opiniões de Schön (1983:67) para os professores, constatamos que em certos casos, antes de iniciarem uma reflexão sobre o modo como actuaram toda a vida, fundamentados pelo conhecimento que “sabem” possuir, estes ficam confusos porque, após a sua “aplicação”, não obtiveram os resultados que “tinham a

certeza” que iriam surgir, tendo deste modo começado a pôr em causa muito do que “aprenderam” sobre o que é ensinar e aprender¹⁸. Porém a surpresa, que habitualmente acompanha estes momentos de consciencialização de práticas estabelecidas, é desenvolvimentista na medida em que coloca o professor perante si próprio e as suas práticas, obrigando-o a autoquestionar-se e a descobrir as raízes daquele “sucesso” ou “desaire”. Sem lhe retirar o mérito de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, esta surpresa pode também, num primeiro momento, “abrir brechas” na imagem que tinham construído sobre si próprios, ao “descobrirem” que não eram tão eficazes como julgavam, diminuindo, em alguns casos, a sua auto-estima.

Schön relata alguns exemplos da gestão empresarial e informa-nos que a auto-confiança e as competências profissionais estão intimamente ligadas e dependem um pouco do estatuto que se tenha dentro da empresa (*idem*, p.261). Não comparando a escola a uma empresa, mas a uma organização que se pensa, avalia e desenvolve na qual cada um dos professores tem funções específicas a desempenhar, também a confiança de cada um depende em grande medida do estatuto que lhe é conferido, mas igualmente das competências que possui e que lhe permitem “sobreviver” nos actuais tempos de mudanças. Mas quer num contexto, quer no outro, nem sempre os directores reconhecem e dão a conhecer a “reflexão na acção” que inevitavelmente realizam, resultando daí que os problemas e mesmo os sucessos da escola não sejam “reflectidos” conjuntamente e discutidos com aqueles que os protagonizaram. Este clima avesso à reflexão partilhada, isto é, a uma supervisão dialógica e clínica não pode contribuir nem para a melhoria da educação, nem para o desenvolvimento dos seus actores e contextos.

Como já afirmámos, procurávamos que os formandos, através da redacção dos seus *portfolios* reflexivos, reflectissem deste modo sobre as suas já longas práticas supervisivas de sala de aula, de estágios e de participação nos órgãos de gestão intermédia das suas escolas. Estas narrativas de cariz autobiográfico dar-nos-iam a conhecer as suas dimensões pessoais e profissionais, isto é, a sua *profissionalidade* entendida por Roldão (1999:112) como

aquilo que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário que se estrutura em torno de alguns eixos fundamentais de que destacamos [...] os seguintes: a natureza específica da actividade exercida; o saber

¹⁸ Nossa tradução – *They have allowed themselves to become confused about subjects they are supposed to “know”; and as they have tried to work their way out of their confusions, they have also begun to think differently about learning an teaching.*

requerido para a exercer; o poder de decisão sobre a acção e ainda o nível de reflexividade sobre a acção que permite modificá-la.

Estes aspectos da sua identidade profissional permitiriam também que os professores adquirissem alguma autonomia, uma vez que esperávamos que já estivessem quase todos num estágio identitário profissional relativamente estável (Chakur, 2002). Considerávamos ainda que seriam também capazes de desenvolver relações interpessoais colaborativas que viessem a beneficiar o contexto de escola e os distanciassem do isolamento (des)confortável da sala de aula.

Alguns autores afirmam que o pensamento prático dos professores não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido mediante reflexão na e sobre a acção, sobretudo se essa reflexão for realizada através de trocas de experiências e de saberes entre eles. A consciência de que existe uma responsabilidade conjunta na função docente deve ser percebida como uma característica comum a possuir pelos professores, enquanto pertencentes a um corpo coeso de profissionais do ensino. As decisões e as soluções tornam-se, então, políticas e cooperativas. Mas sabe-se que as mudanças, no que respeita ao estatuto social e profissional dos professores, bem como as imposições burocráticas e administrativas têm sido adversas ao desenvolvimento de uma profissionalidade fundamentada na reflexão e adquirida pela interacção dentro do contexto social e escolar (Roldão, 1999).

1.1. Do Profissional Reflexivo ao Professor Reflexivo

Como acabámos de verificar, não basta ao professor reflectir isoladamente sobre as suas práticas pedagógicas e/ou supervisivas. A reflexão com os seus pares e/ou os seus superiores hierárquicos será muito mais profícua e eficaz. Desse modo serão vários os olhares lançados sobre os problemas/sucessos e serão também várias as opiniões/soluções sobre os mesmos que cada um dá a conhecer ao grupo com quem reflecte.

No que concerne à reflexão partilhada e dialógica sustentámos a nossa intervenção na disciplina de *Supervisão I* nos princípios e conceitos que Zeichner (1993) e Waite (1995) nos transmitiram, os quais foram apresentados e postos em prática com os formandos e dos quais daremos breve relato a seguir.

1.1.1. Reflexão Dialógica e Partilhada

Como pretendíamos criar condições de sobrevivência à mudança que já se adivinhava através dos normativos entretanto publicados e/ou em preparação, tal como Zeichner (1993:12), acreditávamos que *é pela formação reflexiva de professores [que] passa uma parte significativa da melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento das práticas educativas (pedagógicas, organizacionais e institucionais) que contribuam para uma maior igualdade e justiça social.*

Acreditamos também que para esta reflexão contribuir para uma melhor educação, não exclusivamente centrada na sala de aula, os professores têm de dar a conhecer as suas teorias para *uma base codificada de conhecimentos sobre o ensino* (p.16) e que *a reflexão também significa que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira* (p.17). Assim, os professores tomariam consciência das suas teorias práticas e/ou dos seus padrões de acção quando as partilhassem, analisassem criticamente e discutissem em momentos de reflexão proporcionados pelas sessões de formação em *Supervisão I*. Esse auto-conhecimento poderia ser enriquecido pelo feedback ora recebido dos colegas da turma e/ou pelas reflexões destes, com as quais se identificassem.

Mas para que estes momentos de partilha e discussão ocorram é preciso convencer os professores de que têm uma “voz” com direito a ser ouvida nas sessões da disciplina, mas igualmente nas suas escolas, nas quais as suas teorias práticas são legítimas e desenvolvimentistas dos próprios e dos outros (Elbaz, 1991 cit. por Sarmiento, 1994; Clandinin e Connelli, 1998). Após o confronto teórico/reflexivo com os cenários supervisivos (Alarcão e Tavares, 1987; 2003¹⁹) e com a legislação sobre as suas novas funções nas escolas, organizámos actividades práticas nas nossas aulas, nas quais “treinariam” e aprenderiam algumas das estratégias supervisivas/ reflexivas.

Como verificaremos adiante, foram desenvolvidas actividades para a apresentação dos cenários supervisivos referenciais da sua formação inicial, com recurso às metáforas clarificadoras das suas histórias de vida (Sá-Chaves, 2000b; Owen, 2001). Surgiram assim situações de sala de aula, de reuniões de instâncias de gestão intermédia, de contactos com encarregados de educação, com a comunidade, com a formação inicial e contínua recebida, etc. Esses relatos deram-nos a conhecer os contextos onde as situações ocorreram, os quais Zeichner (1993) considera determinantes. Por esse motivo, ao repensar os programas de

¹⁹ A edição de 2003 só foi utilizada na última edição do curso em apreço.

formação de professores, este investigador reconhece não só a importância da reflexão colaborativa sobre a acção educativa, mas também sobre os contextos onde a mesma se desenvolve, aspecto muitas vezes ignorado em programas de formação inicial ainda em vigor. A propósito afirma que *O desafio intelectual e o apoio social adquiridos através da interacção social é importante na medida em que nos ajuda a clarificar aquilo em que acreditamos e a ganhar coragem para as etapas seguintes* (p.58). Secundamos Zeichner, na medida em que entendemos também que a consciência destas crenças e a força dela emanada contribuem para a progressiva autonomização do formando/professor *numa comunidade docente que desempenha um papel predominante na formação dos contextos escolares.* (idem, ibidem).

A nossa intenção ao promover estratégias reflexivas sobre as práticas supervisivas, *latus sensus*, sobre as quais nos debruçaremos mais adiante, tinha por base uma concepção de aprendizagem que há muito perfilhamos, aplicável quer ao contexto da formação de professores, quer às situações de aprendizagem/ensino: *Aprender é, na maioria das vezes, descobrir como usar aquilo que já se sabe, para se poder ir mais longe do que julgamos ser capazes* (Bruner, 1987, cit. por Nunan, 1992:55).

Para podermos aceder a estes episódios práticos das nossas vidas – objecto da reflexão individual e colectiva dos professores – há necessidade de criar um ambiente propiciador de aprendizagens, realizadas na prática e reflectidas colegialmente sob a supervisão de “alguém mais informado”, mas que não impõe a “sua” informação.

Esta reflexão conjunta sobre o ensino praticado pelos professores ocorre desde os anos cinquenta e sessenta e a *supervisão clínica* foi definida por Cogan (1973:9) como

*[...] a teoria e a prática encontradas para melhorar a performance de sala de aula do professor, baseada principalmente em dados recolhidos do que sucede na sala de aula. A análise desses dados e a relação criada entre o professor e o supervisor dão origem ao programa de formação que visa uma melhor aprendizagem dos alunos através da melhoria da prática de sala de aula do professor.*²⁰

²⁰ Nossa tradução – *Clinical supervision may [...] be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom. The analysis of these data and the relationship between teacher and supervisor form the basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the students' learning by improving the teacher's classroom behaviour.*

Já nesta data, Cogan previa que o supervisor desempenhasse o papel de um profissional que ajudava o professor a aplicar o saber possuído, sem se violentar, isto é, respeitando o seu próprio estilo (*idem*, p.18). Estamos perante uma relação dialógica na qual o supervisor desempenha variadíssimos papeis, de acordo com as características do outro, isto é, o professor que ajuda, que informa, que é especialista em currículo e em educação, é mestre, é consultor, é coordenador, director de departamento e de escola (Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1980:16)²¹

Duncan Waite (1995: vii, viii) fundamenta-se na Supervisão Clínica apresentada por Cogan, considerando-a uma forma de desenvolver professores profissionalmente responsáveis que são capazes de analisar a sua própria performance, que estão abertos à mudança e à ajuda (“assistance”) aos outros e que, sobretudo, são auto-supervisivos (“self-directing”). Todas estas características contribuem para a sua autonomia. Tal como Zeichner, refere a importância de uma supervisão situada nos contextos e nas situações (“situational contexted supervision”) e reequaciona as relações entre a supervisão e o supervisor ao propor uma **supervisão dialógica**.

Neste tipo de supervisão e dada a instabilidade dos contextos sociais, políticos, económicos e institucionais, considera que tudo é questionável. *Todas as decisões estão abertas a ser reconsideradas*, pelo que instiga os supervisores e os professores a trabalhar juntos, de modo humanizado, preocupado [“caring”] e igualitário para poderem criar uma instituição que é flexível, que apoia e que está em constante renovação (Pajak, 1994:viii)²². Como podemos verificar estão aqui enunciados alguns dos princípios que Alarcão (2000/2001) considera fundamentais a qualquer **escola reflexiva** e igualmente o princípio de que *nenhuma prática, ideologia ou crença é sacrossanta ou está acima de crítica bem*

²¹ Nossa tradução – [...] *the supervisor can be referred to by any of such various titles as helping teacher, resource teacher, instructional specialist master teacher, coordinator, curriculum specialist, educational assistant, consultant, advisor, instructional assistant, assistant superintendent (for curriculum or instruction), department head, director, and the like.*

²² Nossa tradução – [...] *every decision is always open to reconsideration. [...] urges supervisors and teachers to work together in a humane, caring, and egalitarian manner to create an institution that is flexible, supportive and constantly renewing itself.*

intencionada e construtiva (Waite, 1995:2)²³.

Na supervisão dialógica, Waite (1995:7-8) considera que a reflexão colegial deverá contribuir para a resolução de situações problemáticas. Não é lícito atacar os professores na sua individualidade, pois eles são apenas algumas das variáveis que condicionam a aprendizagem dos alunos e não têm tido força para se fazer ouvir. Do mesmo modo, considera que também os supervisores de gestão intermédia²⁴ não têm mais poder do que os professores, apenas obedecem à hierarquia quando tratam os professores como uma “massa”, mantendo-se nos seus gabinetes, longe da sala de aula e da escola onde são mais necessários. Mas as excepções existem em ambos os grupos: há professores e supervisores que lutam e colocam em prática as suas convicções, apesar de saberem que estão sujeitos a problemas de vária ordem; há ainda outros que se têm preocupado com o seu próprio desenvolvimento, confrontando e/ou “contrariando” os “desejos” dos supervisores/administradores.

Waite, por seu lado, já afirmava que é necessário dar instrumentos a estes supervisores para que possam implementar condições propiciadoras da melhoria do sistema em geral. Para uma das primeiras sugestões, inspirou-se em Dunlap e Goldman (1991, cit. por Waite, 1995:8) que afirmam que o tipo de relações a privilegiar entre as pessoas deverá contemplar o *poder com* em vez do *poder sobre*, de que tantos se sentem investidos. O conhecimento que influencia o desenvolvimento pessoal não é detido apenas pelos administradores, nem eles deverão ser os únicos a tomar decisões. O desenvolvimento só ocorrerá se houver um envolvimento dialógico de todos com o próprio contexto e com os seus habitantes. Não estranhámos por isso a dificuldade que tantas escolas têm em desenhar os seus Projectos Curriculares e Planos de Actividades de modo conjugado e conhecido de todos, para que depois sejam mais facilmente executados.

²³ Nossa tradução – [...] *no practice, no ideology or belief, is sacrosanct, above critique. There is no practice that cannot benefit from well-intended criticism.*

²⁴ O conceito de supervisor de gestão intermédia nos EUA, apresentado por Waite, é mais redutor do que aquele que hoje se utiliza entre nós. Refere-se aos directores de escolas, afirmando: *today supervisors are under increased pressure to deal with teachers as a mass [...] there are those who struggle to put their convictions into practice [...] teachers have long been concerned with the improvement of their instruction often in spite of the supervisors' efforts.*

Também o professor, como supervisor curricular, foi objecto de reflexão estratégica nas sessões da disciplina de *Supervisão I*. Tentámos encontrar a “cultura”²⁵ vigente em algumas das escola dos formandos, a qual foi identificada por quase todos como uma organização mais autoritária do que dialógica, provavelmente porque muitos deles ainda não se sentiam elementos participativos com o pleno direito de emitir opiniões sobre os contextos habitados. Se Zeichner (1993:48-49) preconiza que os futuros professores se tornem *tanto consumidores críticos [da] investigação, como pessoas capazes de participarem na sua criação*, isto é, que o professor se torne *produtor de saber*, que realize *investigação sobre a acção na sala de aulas*, mais adequado nos parece que os professores em formação complementar se envolvam nesse tipo de estudos. Entre estas vantagens deles decorrentes, destacamos o encorajamento dos supervisores a examinar as suas próprias práticas à luz de uma investigação de índole qualitativa, a qual contribui para a existência de mais “práticos reflexivos”, capazes de uma supervisão transformadora.

Acresce que Zeichner e Liston (1987:2)²⁶ já defendiam que *a abordagem convencional à formação inicial* [preponderante na maioria dos formandos do curso] *inibe o crescimento de estagiários autónomos* [“self-directed”], *impedindo por isso que se desenvolvam profissionalmente ao longo da vida*. Para lutar contra esta tendência propõem que os professores sejam preparados de tal modo que desejem e se tornem capazes de reflectir sobre as origens, as finalidades e as consequências das suas acções, contextualizadas nos constrangimentos e nos encorajamentos que surgem nas salas de aula, na escola e na sociedade. Estes investigadores utilizam a metáfora da “libertação” (“liberation”) para nos alertarem para que só assim os professores poderão estar preparados para actuar nesses contextos, individual e/ou colectivamente, de modo a participarem na concepção das políticas educativas.

²⁵ Na p.25, na nota 2, Zeichner apresenta-nos a definição de cultura subjacente às suas reflexões – *um sistema unificado do sentido que as pessoas atribuem às suas vidas, tanto ao nível pessoal como profissional*.

²⁶ Nossa tradução – *The conventional approach inhibits the self-directed growth of student teachers and thereby fails to promote their full professional development*.

1.1.2. Reflexão Transformadora

Como temos vindo a afirmar, o objecto da supervisão por nós defendido durante o curso era o de capacitar os formandos para novas funções supervisivas que pudessem vir a contribuir para a transformação dos contextos educativos de modo menos “violento” do que é habitual, contribuindo sobretudo para a criação de climas favoráveis a uma reflexão colegial no seio das escolas e para a desejada melhoria da educação portuguesa.

Mas para que tal reflexão se torne transformadora urge alterar a supervisão desses momentos. Os professores deverão ter assumido o direito a ser ouvidos e respeitados, mas deverão também formar-se e informar-se para intervir nesses contextos. Nesse sentido é necessário que se sintam portadores de alguma autonomia em relação à administração/supervisão das suas escolas, só possível se assumirem que, de facto, são membros da organização-escola.

Por este motivo, o currículo do curso de complemento de formação foi desenhado de um modo flexível. Sem abandonarmos as suas linhas matriciais, essa flexibilidade permitiu-nos aceder às teorias e às preocupações dos formandos, dando-lhes prioridade temporal e um maior ou menor enfoque nas várias edições do curso. Deste modo os formandos reconheceriam na nossa prática supervisiva e formativa algumas das estratégias desejáveis na condução da sua própria prática, em função dos contextos que anualmente enfrentavam. Poderíamos assim assegurar-lhes que nem tudo teria de mudar, porque estava errado. O facto de identificarem algumas boas práticas supervisivas dar-lhes-ia a coragem para adoptarem novas formas de supervisão ou para adequarem algumas das já possuídas aos novos contextos de intervenção que a escola lhes começava a exigir.

Tentámos que colocassem em acção um *processo reflexivo de planificação-acção-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, mediante uma relação dialógica entre os participantes, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões*, como defende Grundy (1994, cit. por Vieira, 2006b:17).

Vieira pressupõe que, no contexto supervisivo da formação de professores *o bom professor é um prático reflexivo: a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente, e a prática é geradora de teoria.* (idem, p.18). Deste modo a progressão dos formandos não poderia ser linear, mas cíclica, através de uma complexificação das teorias

(pessoais e públicas) e das práticas nelas fundamentadas de modo mais ou menos consciente. Já sabíamos que o público-alvo de um curso de complemento de formação pode ser muito divergente, mas tinha pelo menos uma característica – os seus anos de prática (obrigatórios em termos legais). Daí termos privilegiado a experiência de cada um para sobre ela reflectir, encontrar os seus alicerces e as possibilidades de uma transformação praticável das suas “marcas” identitárias. Tal como Dewey, acreditávamos que “Every experience lives on in further experience” e que, por isso, a reflexão sobre a experiência anterior lhes seria benéfica para práticas futuras.

Para que esta reflexão ocorra, os formandos necessitam de sentir que têm autoridade para assumir papéis diferentes daqueles que a rotina e/ou a tradição lhes inculcaram ou atribuíram.

Acresce que os formandos percebiam também que a reflexão individual e/ou colectiva, “treinada” no contexto da formação, só se tornaria agente de mudança se encontrassem nas suas escolas climas favoráveis à intervenção e à aprendizagem colaborativas, isto é

...em círculos que enquadram os micro problemas em preocupações mais abrangentes [...] [nos quais] emergem novas conceptualizações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber agir, adequadamente em contexto [...] [com] a paixão de que nos fala Shulman. (Alarcão, 2002:222)

Estas preocupações foram tratadas em alguns dos seus trabalhos finais *pela via da investigação-acção*, o que os afastou da “tradição” muito teórica e com pouco envolvimento pessoal e institucional que enforma muitos desses documentos. Tivemos a oportunidade de testemunhar e de tentar contrariar esta tendência durante os cinco anos em que o nosso curso decorreu.

Nos projectos desenvolvidos por um número significativo dos nossos formandos, estes questionaram outros professores das suas próprias escolas e/ou de outras, na tentativa de os alertar para práticas diferentes de sala de aula, para razões éticas e sociais justificativas da existência da Escola e redefinidoras dos *papeis* [dos] *que nelas vivem*, clarificando os *laços e ambientes de convivência comunitária*, estabelecendo *interacções com outros pólos de formação e de educação*, para tentarem definir correctamente as *políticas e estratégias institucionais*. (*idem*, p.223).

É necessário que aceitemos que a **aprendizagem experiencial**, que *coloca a ênfase na interacção entre o sujeito e a acção e sustenta as novas aprendizagens na experiência, ao mesmo tempo que valoriza o contexto e a reflexão* (*idem*, p.230), é fundamental para o desenvolvimento de comunidades/organizações como as escolas. Para tal, será igualmente necessário que a reflexão “tão na moda”, por muitos considerada uma prática habitual, deixe de ser apenas uma atitude sem grande eficácia ao nível dessa mesma organização. Os resultados dessa reflexão poderão surtir efeito nas transformações desejáveis ao nível individual e colectivo, porque foram estruturados por escrito e apresentados de modo “científico”, após um trabalho investigativo “sério”, orientado e defendido, pelo menos, no contexto da formação.

Esta alteração no tipo de intervenção dos professores nas suas escolas, tem por objectivo que estas também se transformem através de projectos de investigação mais colectivos e centrados nos problemas de cada uma, os quais por esse facto se tornarão mais eficazes. Stenhouse (1975, cit por Alarcão, 2001b:3) reconhecia aos professores a capacidade de investigarem, ao afirmar que *os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações de trabalho*. Nesta afirmação está subjacente o conceito de formação de professores em contexto de trabalho, isto é, desenvolvida nas e para as escolas, defendido por Canário (2003), entre outros.

Esta formação, envolvendo os professores em acções investigativas e colaborativas, pode ser enfocada em tarefas de desenvolvimento curricular, já referenciadas como um dos aspectos em que os professores pouco se envolviam nas suas escolas, colocando assim em causa as necessidades e os progressos dos alunos.

Alarcão (*idem*, p.6) apresenta-nos dois princípios relacionados com o conceito de **professor-investigador**, quer numa dimensão pessoal, quer numa outra que pressupõe o envolvimento dos outros professores. Afirma que *ser professor-investigador é primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona e que formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente os colegas*.

Esta investigadora considera ainda que os professores estão inseridos num *contexto específico que, determinando os objectivos de investigação, lhe determinam também as metodologias e o destino dessa mesma investigação* (*idem*, p.7). É um contexto que só eles

conhecem bem, alertando contudo para que não sejam exigidos aos professores projectos de investigação muito complicados e/ou longos, aos quais não poderão dedicar-se como seria desejável dadas as suas habituais e crescentes limitações de tempo. Aconselha, por isso, que esses estudos sejam *feitos numa lógica de investigação-acção na acepção que lhe é dada por Kemmis* ²⁷. Porém, esta investigação só resulta em transformação da escola se os professores possuírem um conjunto de competências atitudinais, de acção, metodológicas e comunicativas, às quais nos referiremos em detalhe mais adiante.

Gostaríamos de recordar que estas mesmas competências já foram enunciadas por Dewey (1959, cit. por Alarcão 2001b:25) quando, defendendo uma postura reflexiva, afirma: *Cumpre-nos estar dispostos a manter e a prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.*

A qualidade das escolas não se promove sem que as mesmas reflectam e invistam em si próprias, colaborativamente, de modo a alterarem o que necessita de ser alterado e a “glorificarem” aquilo que já são capazes de fazer bem. Deste modo, estimulam a auto-estima daqueles que nela trabalham e se envolvem em projectos de reflexão transformadora, os quais, depois de devidamente avaliados e reconhecidos, serão motores de muitos outros, que possam responder aos desafios que os alunos de hoje nos colocam diariamente.

Estaremos assim a contribuir para o desenvolvimento de um contexto que se preocupa e pretende melhorar a qualidade da educação que oferece. Idealmente, essa escola será também ela reflexiva.

2. Escola Reflexiva

Em 1996, Alarcão define o que é ser-se reflexivo ao afirmar que *implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade* (p.177)

Tendo sido aceite, há já algum tempo, que o professor, para além de ensinar, deve

²⁷ Moreira (1996:32) apresenta-nos essa definição – *forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação).*

também intervir nos micro-cosmos que, de algum modo, interagem com os seus alunos e se reflectem no micro-contexto da sala de aula, será imperioso que os professores se tornem *agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas (idem, ibidem)*.

Mas Dewey (1933) referia a existência de uma relação inextrincável entre pensamento e acção, quando afirmou que *não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer*. Assim, para que a intervenção dos professores possa resultar será necessário que a escola se auto-observe, auto-avalie e (re)conheça onde se insere, identifique os seus planos de acção, as suas qualidades e fraquezas, em suma, a sua identidade funcional. A escola tem de se assumir como uma organização e uma comunidade educativa que tenta responder aos desafios colocados pela sociedade envolvente.

Nesse sentido, deverá desenvolver projectos de formação contextualizados que correspondam aos interesses dos seus “habitantes”, nos quais impere a reflexão como estratégia de desenvolvimento, inovação e mudança. No entanto, não deve restringir esse processo de auto-análise a um enfoque sobre as práticas já vivenciadas. A reflexão deverá também ter uma *dimensão prospectiva* como é preceituado por Shulman (1992) e por Alarcão (2002;1996;1992), entre outros.

Mais recentemente, Wilson (2008:178) parte do princípio que a reflexão sobre a acção se refere à reflexão na acção, à sua instantaneidade e à intenção de utilizar os dados recolhidos em futuras acções. Fundamenta-se em considerações de Hunt (2005) sobre o desportista, que considera que um profissional reflexivo revive (“plays through”) os sentimentos e as técnicas utilizados nos momentos de sucesso para voltar a actuar no futuro.²⁸ Defende assim, que este tipo de reflexão permite que os professores assumam o poder (“empowerment”²⁹) que lhes é concedido e que promove a auto-estima.

2.1. Definição

Alarcão (2001a) apresenta-nos a “escola reflexiva”, partindo da comparação entre o “profissional, professor reflexivo” e a escola que urge modificar. Para que esta de facto se

²⁸ Nossa tradução livre – [...] *sportsperson reflects on his or her previous winning performances and mentally ‘plays through’ the feelings and techniques that will be required in the next race or match.*

²⁹ A dificuldade em traduzir esta palavra para português, sem lhe alterar a sua abrangência semântica, levou-nos a mantê-la no original.

modifique, os professores reflexivos terão de fazer ouvir as suas vozes e exercer o “poder” que as mesmas lhes conferem, o qual lhes permite ir adquirindo a autonomia desejável e a correspondente responsabilidade e capacidade de transformação.

Se o professor reflexivo é um ser vivo, dinâmico, combativo, resiliente, que pensa, que sente, sofre, vive, age e interage e que actua em situações de incerteza, colabora e comunica, também a escola reflexiva deverá ser a *escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si: a escola dos professores, educadores, técnicos e demais agentes educativos* (*idem*, p. 42), assumindo assim a sua pluralidade funcional e organizativa.

Na definição de escola reflexiva, apresentada a seguir, a investigadora enfatiza a *centralidade da pessoa na escola* e a sua capacidade comunicativa (o “poder da palavra”), auto-supervisiva e transformadora. Baseia-se em conceitos relacionados com o “modelo de desenvolvimento humano” de Bronfenbrenner (1979), com a escola como instituição aprendente (Senge, 1994), as “comunidades de aprendizagem” (Shulman, 2004, 1997; Kilpatrick, Barrett e Jones, 2003; DuFour, 2003; Smith, 2001) e as “organizações educativas” (Santiago, 2000:38).

A primeira alusão à escola reflexiva, encontrámo-la em Alarcão (2000:13), entendida como uma *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo*.³⁰

Fundamenta-se, neste e noutros textos entretanto encontrados por nós, na importância que atribui à reflexão com base sobretudo em Dewey, Schön, Nóvoa e Zeichner, fazendo um apelo a *uma nova epistemologia, de sinal diferente, mais afectiva, emocional, a fazer emergir o mundo, as pessoas, os acontecimentos e toda a rede de relações que os liga e entretece a uma outra luz mais humana e planetária, assentada em uma outra racionalidade* (Alarcão, 2001a: 42). Para além da epistemologia da prática, tão frequente, passa a referir-se agora à *epistemologia da vida da escola*. Assume ainda que *a escola inovadora tem a força de se pensar a si própria* (*idem*, p. 19) se for entendida como *um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se*

³⁰ Foi com base nesta obra, *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, organizada por esta investigadora portuguesa, após a realização de um colóquio do CIDInE, realizado em Lamego, em Setembro de 2000, que desenvolvemos as actividades de formação no Curso de Complemento de Formação em análise neste estudo.

ecologicamente, e de, nesse processo, aprender a construir conhecimento sobre si própria. (idem, p. 27).

Trata-se de uma escola menos centrada na prática dos professores, individualmente, que se desenvolve e aprende permanentemente, na *co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividades e as consequências delas decorrentes (idem, p.24)*³¹. É necessariamente uma escola que se pensa *no presente para se projectar no futuro*. [dimensão prospectiva da reflexão] *Não ignorando os problemas actuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e desenvolvimento [...] através da aprendizagem.* (Alarcão, 2002:220)

Mas não basta que essa escola seja formativa e avaliativa. Para responder aos desafios internos e externos do contexto onde se insere, deverá ser igualmente uma *organização qualificante*, que partilha seis características com as *comunidades de aprendizagem* (Shulman, 1997): *a abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; a aprendizagem activa; o pensamento e a prática reflexivos; a colaboração; a paixão; e a comunidade ou cultura comum.* (Alarcão, 2002: 222)

Como podemos verificar, o desenvolvimento e a transformação desta escola assenta em pressupostos – colaboração, aprendizagem colectiva a par da individual, afectos, ... – que não são fáceis de implementar junto dos seus habitantes, nem facilmente aceites pelos mesmos. A colaboração exige que se abandonem as posições solitárias, relativamente seguras, de sala de aula, para se assumirem atitudes mais corajosas de abertura e aceitação aos/dos outros, difíceis face à tradição de formação e de acção, de muitas décadas.

Uma escola assim entendida vai necessitar de um novo tipo de supervisão, capaz de intervir adequadamente sobre o papel que cada um deve passar a desempenhar na escola como organização e sobre a sua cultura. Esta supervisão só será eficaz se os seus agentes forem também capazes de compreender e respeitar as diversas interações que nela ocorrem, sem uma atitude autoritária e burocrática, frequentemente condutora a situações de *stress*, inimigas da assunção de qualquer novo papel.

2.2. Supervisão da Escola Reflexiva

Pelo que temos vindo a afirmar, a escola reflexiva exige que a sua supervisão tenha um âmbito muito mais lato do que aquela que é esperada do professor (supervisor das suas

³¹ Aqui, como em outros locais, mantivemos a grafia original do português do Brasil.

práticas e das aprendizagens dos seus alunos – Alarcão e Tavares, 2003), do orientador/supervisor das práticas dos futuros professores e/ou de professores no “período probatório” como é exigido pelo ECD (Estatuto da Carreira Docente – Decreto-Lei n.º 5/2007, de 19 de Janeiro, Artigo 31.º e pelo Despacho n.º 21666/2009 de 28 de Setembro). As funções dos supervisores passam a estar contextualizadas na realidade envolvente e a incluir *a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os que nela trabalham* (Alarcão, 2002: 231).

As escolas passam, através do seu Conselho Pedagógico, a ter competência para *elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente [...] em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas e acompanhar a respectiva execução e propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação* (alíneas e e j do Artigo 26º do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). Posteriormente, a Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro, nos seus artigos 3.º, 4.º e 5.º define os requisitos para a concretização do contrato de autonomia e o âmbito e qualidade do serviço público a que esse contrato obriga, o qual passa pela qualidade do desenvolvimento profissional dos seus professores e restantes actores educativos, pelo que se espera que as escolas se envolvam também em processos permanentes de auto-avaliação e se submetam à avaliação externa.

A supervisão das escolas passa a exercer-se internamente, com um apoio e acompanhamento iniciais da tutela, mas caminhando para uma cada vez maior autonomia face à mesma. Assim, o conceito de supervisão afasta-se dos conceitos de inspecção e de orientação de estágios que eram aqueles que os nossos formandos melhor conheciam.

A supervisão de uma escola que se analisa a si própria, que reflecte sobre as suas características contextuais e humanas e se desenvolve para mudar, tem de ser exercida *a vários níveis organizacionais: de base, intermédios, de topo* (Alarcão, 2000:22). Perante os vários contextos correspondentes a estes níveis organizacionais, Alarcão define o objecto da supervisão de uma escola reflexiva como *a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes* (2002:231; 2000:7).

Por sua vez Oliveira (2000) afirma que neste tipo de supervisão escolar estaremos,

no que respeita aos vários gestores pedagógicos intermédios, *perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes* (p. 47), isto é, assumem o tipo de supervisão que, *em 1994, Alarcão designou como uma supervisão de natureza pedagógico-administrativa* (*idem*, p. 45).

Mas não estamos cientes de que esta supervisão colaborativa, de partilha de conhecimentos e de exercício de competências específicas aos vários níveis, idealmente através de relações supervisivas dialógicas e contextualizados, venha a ser eficaz. Este facto decorre de argumentos relacionados com o conforto do isolamento profissional e com a ausência prolongada de avaliação das práticas profissionais escolares. Porém, o que se está a verificar no momento é que, essa supervisão não está a ser exercida por professores que correspondem ao perfil do supervisor da escola reflexiva, que apresentaremos mais adiante. Nem sempre têm sido nomeados para estas funções os *professores titulares com formação específica na área*, agudizando-se assim a criação de relações interpessoais de sinal negativo, já antes potenciadas pela divisão da carreira docente nas duas categorias: professores e professores titulares (Artigos 31.º e 34.º do ECD)³².

Se nos ativermos ao binómio – pedagogia e administração – o modelo desejável de *supervisão escolar* das funções supervisivas da escola reflexiva será aquele que promove, desenvolve e propõe aos professores, em geral, um apoio directo a projectos de desenvolvimento curricular, a estágios, à formação contextualizada, ao desenvolvimento de relações pessoais de sinal positivo e de investigação-acção, como nos é sugerido por Kinchloe (2003:36), Sergiovanni e Starratt (2002: 8, 42, 159) e Glickman (1985:xiv).

Metaforicamente, este último investigador apelida este tipo de supervisão escolar de “cola da escola bem sucedida”, pois considera-a o *elemento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola*. Permite ainda que uma pessoa ou grupo de pessoas seja responsável pela interligação efectiva e eficaz das necessidades de cada professor com os objectivos organizacionais, decorrentes da didáctica e da pedagogia, para a qual cada indivíduo deve contribuir. Não se trata de continuar a promover o isolamento e a solidão dos professores. Pretende-se com este tipo de supervisão escolar que, os supervisores de sala de aula se tornem também capazes de, colaborativa e

³² Estes artigos do ECD foram reformulados pelo Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, passando a *carreira docente [...] a estruturar -se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares [...]*

harmoniosamente, planejar, construir e desenvolver uma escola com funções mais vastas de carácter institucional, mas também moral, social e ético.

Trabalhar deste modo deverá implicar uma relação “entre pares” com menor desigualdade e pendor hierárquico. Por outro lado, esta colaboração depende igualmente da assunção pelos professores do seu estatuto profissional comum e de uma responsabilidade docente igual, seja qual for o seu estágio de desenvolvimento (Oliveira, 2000), como já referimos antes.

Está de novo em jogo a designação de *coach* atribuída ao supervisor por Schön (1987), independentemente do contexto da profissão de cada indivíduo.

Nesta linha de pensamento, Santiago (2000:31-2) apresenta-nos uma comparação possível entre a escola e uma organização, baseando-se num argumento da autoria de Argyris e Schön (1987, 1996) que considera que *há aprendizagem organizacional quando a organização tenta corrigir os erros que detecta no confronto dos resultados esperados com a realidade*. Porém, no entender de Santiago esta aprendizagem só sucede quando *corresponde a um aumento de capacidades colectivas de construção de mais e melhores competências de gestão dos processos educativos (idem, p.33)*, nas quais destaca a resolução de problemas, a interpretação e construção autónoma de normas e regras, a definição de estratégias e a promoção da qualidade dos actores.

Afirma ainda que embora se possa considerar que *a aprendizagem organizacional está na estreita dependência da cultura organizacional, a relação entre ambas é, na realidade, interactiva e configurada por múltiplas influências recíprocas (idem, ibidem)*. Na sua opinião, é indispensável que haja informação dentro da organização, que se parta das aprendizagens realizadas no contexto e que se dê ênfase às dimensões sociocognitivas de aprendizagem.

Antes de questionar o modo como é possível transferir a aprendizagem individual para um nível organizacional e transpor os conceitos para a acção, Santiago dá-nos a conhecer as condições necessárias à promoção da aprendizagem organizacional, dividindo-as em dois grupos:

- *de maior centralidade nos processos de aprendizagem organizacional*, isto é, o sistema de valores da escola e a orientação para a participação dos actores na construção do conhecimento contextualizado e a orientação para este processo;
- *mais instrumentais, directamente ligadas aos processos e à resolução dos*

problemas concretos, referindo-se concretamente à liderança, à reflexão, à interacção com a comunidade, à relação ao clima entre grupos, à diversidade de processos e de práticas educativas, à consciência dos desempenhos, à avaliação da escola e aos canais de comunicação (*idem*, p.34).

Apresenta-nos, como resposta às questões já enunciadas, um tipo de supervisão inovadora e mais lata, que *combina num só processo as pessoas com o desenvolvimento da organização*, através da promoção de competências de *comunicação*, de *participação*, de *realização de tarefas comuns* e de *concretização de soluções na resolução dos problemas da escola* (*idem*, p.39). Parece-nos que o “pensamento sistémico” definido por Senge *et al* (1994) como o saber agir que integra os outros saberes, fundindo-os num corpo coerente de teoria e de prática, deverá estar subjacente a este tipo de supervisão das escolas, organizações aprendentes.

Santiago acredita que esta supervisão quebra com *as rotinas defensivas* e questiona *as normas e regras mais tradicionais*, normalmente consideradas os “únicos” caminhos correctos para a acção, as quais têm exercido uma força determinante na manutenção do *status quo*. Termina afirmando que *o grande objectivo de uma supervisão escolar mais inovadora, solidária da aprendizagem organizacional, seria o de levar a escola a qualificar-se melhor, para, enquanto grupo humano, poder construir e usar as suas competências de trabalho de forma mais auto-regulada* (*idem*, p.40).

No sentido de avançarmos para o tipo de auto ou hetero-formação a desenvolver entre os professores, terminamos citando Alarcão (2001a:18): *Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que [...] escola precisamos de ter?* Se considerarmos que a escola é, neste momento, por imperativo legal (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Lei n.º 24/99 de 22 de Abril), “chamada” a desempenhar, no seu interior, funções supervisivas muito mais amplas para que possa assumir uma autonomia mais consentânea com o contexto onde está inserida, concordamos com Alarcão (*idem*, p.19), quando afirma que *urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. [...] é preciso agir para transformá-la.*

2.3. Formação dos Supervisores para uma Escola Reflexiva

A mudança e a inovação são assuntos que “invadem” o discurso de todos os professores e que provocam atitudes e sentimentos contraditórios, frequentemente “violentos” e desmotivadores do/no início desses processos, outras vezes desafiantes e entusiastas.

Vários pensadores e investigadores (Nóvoa, 2007; A.Cardoso, 2002; Alarcão, 1996; Freire, 1970) têm afirmado sem contestação que nem se muda, nem se inova “por decreto”. Idealmente, os professores inovam e mudam as suas práticas sempre que as sentem desajustadas ou quando estas não respondem “como antigamente”. Essas alterações voluntárias decorrem do exercício de uma *auto-supervisão* realista e responsável, que lhes permite verificar onde precisam de investir na sua *auto-formação* e/ou na procura de (in)formação exógena que os ajude nessas tarefas.

Alguns professores, após largos anos rotinizados na “solidão” das suas escolas e salas de aula nem sempre sentem este caminho como fácil. A perspectiva de realizarem essa formação, percebida como necessária ou imposta pela progressão na carreira, nos contextos onde actuam, apesar de aliciante porque não precisam de se deslocar, pode nos primeiros momentos constituir uma ameaça ao estatuto profissional que adquiriram ou julgam ter adquirido junto dos seus pares.

Não havendo uma cultura de colaboração em muitas das nossas escolas, a partilha de *saberes* e de *não saberes* não é comum entre os professores, nem mesmo em instâncias de gestão escolar intermédia. Há ainda muitos casos onde a *passagem do “eu solitário” ao “eu solidário”* (Sá-Chaves e Amaral, 2000) e as vantagens por nós enunciadas neste texto, ainda não foi assumida ao nível mais restrito da supervisão. Entre os benefícios apresentados destacamos a reflexão partilhada sobre problemas e sucessos, sobre o modo como os alunos poderão aprender melhor e a forma como cada um gere e flexibiliza os programas e o currículo.

Assim, e apesar das enormes desvantagens de tal resistência, os “decretos” estão aí para forçar a mudança e a inovação. Resta aos professores sobreviver nesta realidade através da co-construção de uma escola reflexiva na acepção já apresentada.

Impõe-se pois que essa formação seja informativa, democrática, avaliadora dos resultados obtidos e avaliada. Partirá, para tal, de um conjunto de conteúdos considerados relevantes face: às expectativas e às necessidades de sobrevivência dos formandos; ao

conhecimento possuído e ao modo teórico-prático como o foram desenvolvendo; e ao seu potencial de inovação e transformação relativamente à sua progressiva autonomização.

Com base nestes pressupostos, a formação *supõe a construção de um programa negociado e emergente, o que significa que a pedagogia da formação se constrói na relação entre as mundividências do formador e dos formandos, supondo um processo de construção colaborativa do saber educacional* (Vieira, 2006b:21), indispensável à escola reflexiva e aos “novos” supervisores.

Os documentos produzidos pela tutela e a investigação disponível (Alarcão e Roldão, 2008; Nóvoa, 2007, 2001; Vieira, 2006; Canário, 2003,1999,1996; Alarcão, 2002, 2001, 2000; Sá-Chaves, 2002, 2001, 2000; Oliveira, 2000) sugerem que a mesma seja centrada e realizada no contexto de trabalho e, por isso, que os seus objectivos sejam definidos internamente, face a uma análise das necessidades institucionais e organizacionais da escola, para que esta se autonomize, inove e transforme.

2.3.1. Objectivos da Formação

Se tivermos em consideração os conceitos de reflexão, de supervisão e de escola reflexiva, já enunciados, a formação a desenvolver no contexto de cada escola ou agrupamento de escolas deverá fundamentar-se no saber teórico produzido pelos investigadores que se têm dedicado a estudar estes temas e a relacioná-los com a actual situação das escolas. Porém, a formação não pode apenas ser teórica. Os saberes dos professores/supervisores devem também ser objecto de análise e reflexão. Grande parte desse conhecimento profissional contribuiu para a investigação referida, nomeadamente: o conhecimento profissional e contextual daqueles que trabalham na escola; o saber feito de experiência desses actores; o conhecimento que cada um destes contextos foi desenvolvendo ao longo da sua existência; e as teorias e práticas que lhes foram sendo apresentadas com um carácter mais ou menos obrigatório, ao sabor das tendências dos vários momentos. Estas foram frequentemente rejeitadas pelos professores, porque foram entendidas como mais um “modismo” e/ou como o resultado de investigações realizadas fora do contexto a que se destinavam.

Impõe-se, por isso, que essa formação informe os professores sobre os conceitos já apresentados, mas que parta também da sua experiência de vida profissional, da formação

recebida antes de iniciar a profissão e ao longo desta, das suas teorias de “intervenção” e de “acção” (Argyris e Schön, 1989:viii) ou das suas “teorias práticas” (Handal e Lâuvás, 1987, cit. por Vieira, 2006c: 173), criando neles um *empowerment* motivador da transformação e inovação e uma capacidade de aceitação dos desaires e/ou dos “não saberes”. Segundo Parlakian (2001) este sentimento decorrente da reflexão sobre o passado – sobre o que *não é imediato, sobre a experiência de ‘mãos na massa’ e sobre o que esta significa*³³ – não só consciencializa para os aspectos positivos (“strengths”) e menos positivos (“limits and vulnerabilities”), mas também permite que *os indivíduos corrijam a sua performance a médio prazo, sobretudo no que diz respeito aos aspectos que sintam como mais naturais, que não exijam grande esforço e surjam dentro de si próprios*³⁴. Todavia, nem sempre este tipo de alterações pontuais conduz à inovação e à alteração substancial e imediata das práticas individuais. Em certos casos, a formação tem de ajudar a aceitar os aspectos menos lisonjeiros para que, posteriormente, estes sirvam ao desenvolvimento do indivíduo.

O confronto e a reflexão sobre todos estes aspectos permitir-lhes-ão, como actores em contextos escolares, uma *reconstrução contextualizada de práticas razoáveis* através de uma *aprendizagem experiencial que implica processos de desaprendizagem e auto-descoberta numa busca permanente de conhecimento através do **reconhecimento da ignorância***. Assumindo que *desconhecer se apresenta como fenómeno constitutivo do conhecer, não pode existir nenhuma formulação única e universal do conhecimento válido* (Vieira, 2006c:174). Contudo, se o reconhecimento e a aceitação desta “ignorância” podem provocar um certo mal-estar, ao nível individual, este será ainda maior quando realizado em contexto de escola e de instâncias intermédias.

A relação supervisiva exige uma base de honestidade e de autenticidade ao nível diádico. Se esta às vezes não ocorre, mais complicada se poderá tornar quando desenvolvida entre pares e em grupo, num contexto pouco habituado à colaboração e ao respeito pelo conhecimento de cada um dos seus elementos, que em nada promove uma relação hetero-supervisiva de sinal positivo. Há necessidade, por isso, de criar situações de formação onde se partilham poder e saberes, sem colocar os elementos do grupo mais ou menos alargado, numa posição defensiva e/ou ofensiva. A aceitação e o respeito pelas

³³ Nossa tradução livre – *Reflection means stepping back from the immediate, intense experience of hands-on work and taking the time to wonder what the experience really means.*

³⁴ Nossa tradução – *Awareness of one’s strengths, as well as one’s limits and vulnerabilities, allows individuals to make mid-course corrections in work performance that feel natural, unforced, and generated from within.*

idiossincrasias de cada um são indispensáveis à autenticidade e à honestidade relacionais.

Nestas circunstâncias, o programa de formação deve ser desenvolvido na perspectiva de promover um *conhecimento profissional não standard* e implementado ao longo de um tipo de supervisão igualmente *não standard* (Sá-Chaves, 2002/1995). Estes dois conceitos são ambos entendidos numa perspectiva *integradora* das várias dimensões do conhecimento, necessárias ao professor para agir em situações imprevisíveis e complexas, e dos vários modelos e estilos de supervisão, como nos são apresentados por Alarcão e Tavares (2003, 1987), bem como sobre relações interpessoais, estilos de aprendizagem, Deste modo, e como o nosso malogrado colega Silveira (2008) defendia, é necessário:

[...] tornar inteligível o potencial de actuação sobre os mecanismos de formação e de construção de conhecimento e de identidades, para o desenvolvimento humano sustentável e emancipador, num quadro de complexidade que faz depender a sua pertinência e até a sua eficácia, não tanto dos dispositivos metodológicos e tecnológicos ou dos recursos de conhecimento profissional e científico de que há muito dispõe, mas, antes de tudo e, em definitivo, da sua capacidade de olhar a formação, a educação e o próprio desenvolvimento, de uma perspectiva de complexidade, neo-humanista, neo-personalista e (inter)cultural.

Urge incluir estas dimensões, estes modelos e estilos na *engenharia curricular* dos programas de formação (Sá-Chaves, 2002:162), que deverão ser geridos de um modo flexível a partir de objectivos e conteúdos abrangentes que possam ser desenvolvidos, idealmente, na *acção-formação-acção*³⁵ de acordo com as necessidades e interesses dos formandos.

Se analisarmos os objectivos do Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentados no início deste capítulo, verificamos que os mesmos foram definidos em conformidade com o que atrás expusemos. Subjacente aos mesmos está o desenvolvimento de um conhecimento *caleidoscópico* (Vieira *et al*, 2006) que dê resposta à diversidade de situações que os professores e as escolas querem compreender para se empenharem no processo educativo. Será urgente a existência de bons profissionais que *compreendendo a impureza da prática educativa se embrenha[m] nela e sobre ela constr[uem] um conhecimento caleidoscópico, resistindo*

³⁵ Cunhámos este trinómio por nos parecer mais adequado ao contexto do curso de complemento de formação, em análise do que o tradicional, acção-formação-investigação. Considerámos que assim convenceríamos os nossos formandos da importância que deveríamos atribuir à acção passada como ponto de partida para a reflexão e para acções futuras mais eficazes, como resultado da formação que estavam a realizar, na qual a investigação estava integrada.

criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa (Vieira, 2004:10).

Mas este tipo de acção sobre a escola ocorrerá apenas se houver a abertura de espírito que aceite a existência deste conhecimento eclético e abrangente e um tipo de supervisão menos formatada em padrões tradicionais, quantas vezes, muito teóricos, rígidos e redutores, isto é, uma formação *não standard*, que Sá-Chaves considera ser a única capaz de lidar com as situações de incerteza e instabilidade dos nossos dias.

Nesta linha de pensamento, os objectivos antes apresentados, foram definidos para todas as disciplinas integradas no curso pelo que podemos apelidá-los de **gerais**. Aos professores / formadores, na perspectiva de *engenharia curricular* já referida, foi dada liberdade de os “redefinir” para cada uma delas, do modo mais negociado possível, como resposta ao contexto humano com que se depararam.

Segue-se um desmembramento redefinidor dos objectivos gerais em objectivos que apelidamos de **acção, processuais e estratégicos**, porque foram sendo cumpridos com maior ou menor grau de consecução de acordo com esses interesses e necessidades. Por isso, a sua apresentação não obedece a qualquer ordem hierárquica e/ou cronológica:

- implementar situações para a análise, reflexão, discussão, adequação e/ou transformação de teorias, práticas, metodologias e de contextos inter-relacionais;
- desenvolver competências de análise de documentos, de contextos, de instrumentos de ensino, ..., desconhecidos e/ou enquadreadores das suas vivências profissionais;
- reflectir individual e/ou colectivamente sobre os produtos resultantes da consecução do objectivo anterior, em contextos favoráveis a um tipo de supervisão dialógica, condutora a uma consciência crítico-construtiva;
- criar situações de supervisão que permitam aos formandos caracterizá-las ao nível teórico-prático e avaliá-las face ao contexto, através da sua problematização;
- desenvolver a capacidade de construção colaborativa de projectos curriculares, de instrumentos de ensino e de avaliação, com base nas orientações da tutela e nas “teorias-práticas” do contexto;
- informar sobre a existência e a utilização de recursos tecnológicos necessários à planificação, construção e apresentação de projectos, documentos, informação aos vários níveis organizacionais da escola;
- incentivar o conhecimento e a utilização de algumas metodologias de investigação a realizar sobre as práticas e contextos, como por exemplo a investigação acção e as narrativas profissionais;
- orientar para a prática de uma reflexão autonomizante e “empoderadora”, que confere à voz dos professores o direito a ser ouvida, aceite, mas sempre questionável³⁶;
- usar a “autoridade” de modo equilibrado e partilhado, escutando essa voz;
- utilizar uma perspectiva humanístico-existencial³⁷ de supervisão promotora do diálogo, da

³⁶ Já na vigência desta investigação, viemos a confirmar a pertinência deste objectivo em Alarcão e Roldão, 2008, Gomes, 2002; Sarmento, 1994.

³⁷ Vide nota anterior. A pertinência deste objectivo foi confirmada em Oliveira-Formosinho, 2002b:113.

- partilha e da vontade de correr riscos;
- instituir oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas;
- apoiar os professores a construir teoria e/ou a certificar teorias pessoais, através da análise da prática;
- encorajar ao uso de estratégias supervisivas de vária ordem, promotoras do desenvolvimento de competências e de dimensões de conhecimento mais profundas e abrangentes.

Confiámos que, na consecução destes objectivos³⁸ em situações de formação contextualizada nos problemas, nas necessidades e nos sucessos das escolas, na perspectiva do desenvolvimento profissional e institucional destas, se poderá contribuir para a “qualidade total” da escola e dos seus actores. Segundo Harris (2002:165), essa qualidade total é atingível se verificados três pressupostos: *promover práticas eficazes de ensino; proporcionar crescimento profissional contínuo; e mudar o carácter da escola e do ensino*. Deste modo, contornar-se-ão atitudes de controlo, quantas vezes centralizadoras, subjacentes a muita da supervisão existente.

A sua proposta de formação dos professores surge-nos como uma síntese da formação enunciada nos objectivos do curso, quando propõe através de Sprinthall e Thies Sprinthall (1983) que os programas de formação promovam *o crescimento e a aquisição de competências* baseados nos princípios cognitivo-desenvolvimentalistas do adulto: 1) *colocar as pessoas em experiências significativas do ponto de vista do desempenho de papéis*; 2) *proporcionar reflexão guiada, cuidadosa e contínua*; e 3) *equilibrar a experiência real com discussão/ reflexão/ ensino ... A integração guiada parece ser um aspecto essencial*. (*idem*, p. 167)

Em suma, analisados os objectivos gerais e processuais orientadores do curso de complemento de formação que serviu de base a esta investigação, nas suas linhas gerais, pode verificar-se que para a criação de um contexto promotor de mudanças e de inovação, será necessário fazer os professores experimentarem situações do mais diverso cariz. Estas poderão ser proporcionadas por formadores, também eles de diversa proveniência, como aconteceu nas várias disciplinas do curso de complemento de formação. No caso concreto da disciplina de *Supervisão I*, dada a já longa carreira da maioria dos formandos, inicialmente, a reflexão foi conduzida com base nas experiências que cada um considerou

³⁸ Currículo do Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, 1998

significativas no âmbito da supervisão no sentido restrito (os seus estágios)³⁹, tendo-se posteriormente conduzido a mesma para outros contextos supervisivos mais próximos do conceito alargado de supervisão apresentado por Alarcão e Tavares (2003), já anunciado na estrutura curricular do curso.

Defendendo nós uma abordagem flexível e contextual do currículo, sempre “navegado com terra à vista”, não sentimos necessidade de definir prévia e separadamente os objectivos específicos das disciplinas de *Supervisão I e II*, porque pretendíamos que a sua abordagem respondesse às características e às necessidades dos formandos de cada edição do curso. Eles existiam em cada um dos objectivos gerais e decorriam da observação atenta que cada semana fazíamos dos formandos, a partir da qual íamos propondo abordagens a assuntos que os pudessem interessar e/ou enriquecer. Optámos por os apresentar na Parte II deste estudo para evitar repetições (cf. Capítulo III, 2.1.)

2.3.2. Contextos de Formação

No nosso entender, a formação que temos vindo a defender pode ser realizada em diversos contextos embora o seu ponto de partida e de chegada seja a *escola reflexiva* entendida como organização. Partimos do princípio de que essa formação tem em vista o desenvolvimento e a inovação no seio da escola, situando-se num primeiro momento nas necessidades e interesses de transformação sentidos pela mesma. Mas, sabendo que há uma natural rejeição das alterações do *status quo*, poderá haver necessidade de solicitar a colaboração de elementos externos à escola que ajudem na sua avaliação, incidindo nos seus pontos fortes e naqueles que precisam de ser melhorados. Este papel tem estado a ser exercido pela “avaliação externa” das escolas, cujo relatório é baseado nas observações realizadas pelos inspectores e nos depoimentos recolhidos junto dos mais diversos intervenientes dessa organização.

Acresce que as escolas estão também envolvidas em processos de auto-avaliação, sem os quais não se podem candidatar aos contratos de autonomia previstos no Decreto-Lei n.º 115-A/98 e na Portaria n.º 1260/2007, anteriormente referidos.

Contudo, após a análise e reflexão dos relatórios, resultantes da avaliação externa (<http://www.min-edu.pt/np3/33>) e para que a mudança seja sentida como necessária, cabe

³⁹ À primeira abordagem reflexiva sobre as suas experiências, estruturada pela escrita, demos o título “Fale-nos da sua experiência”, na qual os formandos foram convidados a utilizar metáforas como estratégia de desocultação do eu e de compreensão de conceitos (Sá-Chaves, 2000c:175)

aos professores decidir quais das áreas enunciadas nos mesmos a ser intervencionadas de imediato, quais os programas de formação/formadores que poderão contribuir para a aquisição de um conhecimento orientado para essas alterações, quais os contributos das áreas disciplinares que poderão vir a ser chamadas à liça, quais, de entre eles, podem contribuir como (co-)formadores, ...

A formação que os professores têm recebido, mesmo antes de se iniciarem na profissão, mas sobretudo ao longo da carreira, não tem sido sempre pensada para a promoção da mudança nos contextos onde virão a trabalhar, nem para o auto-desenvolvimento profissional. Por outro lado, o paradigma de organização escolar ainda se tem pautado por princípios “entorpecedores” de uma *instituição curricular* como a *homogeneidade, a segmentação, sequencialidade e conformidade* (Roldão, 2001:127).

Mas nós acreditamos que os professores pretendem que as suas escolas sejam “reflexivas” e se comparem a “organizações”. Todos reflectem /pensam sobre o modo de organizar as abordagens curriculares das escolas, com maior ou menor fundamentação nas teorias curriculares vigentes e, pelo menos na sua solidão, todos pensam como ensinar melhor. Porém, muitos percebem, sem o confessar, que as dúvidas sobre a “bondade” e a qualidade das suas práticas os acompanham sem resposta, pelo receio de questionar os outros. Nem mesmo quando mudam para um contexto desconhecido e quando as acções “seguras”, integrantes da sua “bagagem profissional”, não resultam como até então, recorrem a uma atitude indagadora. Parecem intimidados pela sua própria “ignorância” ou pela arrogância de outros, pretendendo esquecer que estas acções individuais e solitárias, distantes de contextos colectivos de discussão, já não servem a escola dos nossos dias.

Roldão (2001:131) afirma estar a emergir um outro paradigma de desempenho profissional dos docentes organizado em torno dos seguintes aspectos:

*a assunção de um papel ativo na construção e na gestão do currículo com que trabalham ao nível da escola; a conceitualização da sua ação docente no quadro do pensamento e agir local, quer da instituição quer do currículo; a especialização na análise dos diferentes modos de aprender e das formas de ensinar que lhes são mais adequadas; e a ação profissional reconduzida a uma prática partilhada pela comunidade de pares que produz saber próprio.*⁴⁰

Pela leitura deste texto podemos verificar que a formação, que já se deveria ter generalizado e proporcionado aos professores, tem um âmbito muito mais alargado do que a que habitualmente é disponibilizada. Depende de um novo conceito de escola, onde os

⁴⁰ Tal como fizemos e faremos em outros locais, mantém-se a grafia da obra editada no Brasil

professores se desenvolvem, estruturada numa *relação triangular escola-sociedade-professores* na qual se configura *uma multiplicidade de modalidades organizativas de escola e de prática profissional dos professores* (*idem*, p. 132).

Assim, um contexto de formação, que prepare os professores para dar resposta a todos os desafios, que hoje se lhes colocam, deve centrar-se numa escola onde exista uma *compreensão ecológica do ensino* (Fullan e Hargreaves, 2001:63), isto é, o conhecimento do contexto onde exercem a sua acção e do modo como, dentro dele, as várias interacções se organizam e se influenciam.

Este conhecimento deve ser acedido não só por aqueles que nele agem como professores comuns, mas por maioria de razão, pelos que nele exercem funções directivas. Com certeza que, se estes não compreendem o contexto de ensino que dirigem, como um sistema ecológico, não exercerão essas funções com *realismo e exequibilidade* (*idem*, p.64) transformando-o num lugar onde não existe liberdade para a inovação curricular e pedagógica individuais. Um ambiente com estas características em nada contribui para o clima de partilha, reflexão e discussão saudável, que temos vindo a defender, indispensável à função principal dos professores – contribuir para a aprendizagem dos alunos – a qual, face a algumas exigências que hoje lhes vão colocando, parece estar a ser colocada em segundo plano.

Se até há pouco tempo os professores sentiam que o seu estatuto profissional não era reconhecido, mas continuavam a ensinar porque era aquilo de que gostavam e/ou que sabiam fazer, em contextos sem esta compreensão ecológica, eivados de superiores hierárquicos “irrazoáveis”, a desilusão, a revolta e a incompreensão de tantas decisões leva-os à dúvida sobre as suas próprias capacidades e competências, ao desalento, ao abandono precoce da profissão e a um relacionamento intempestivo com tudo e com todos.

O Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.), Decreto-Lei n.º 5/2007, de 19 de Janeiro, nos seus Artigos 5.º e 10.º, determina os direitos e os deveres dos professores relativamente à frequência e às finalidades de formação para que se mantenham actualizados ao longo da vida, para que se autonomizem no respeito *pelo currículo nacional, pelos programas e orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor*. No Artigo 37.º, são apresentadas as condições que permitem a progressão na carreira e refere-se, na alínea c), a *Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam, em média, a vinte e cinco horas anuais*, a cada um dos quais são

atribuídos determinados créditos em função da modalidade de formação e do desempenho do formando. Porém, este último aspecto nem sempre tem sido contemplado, o que conduz a injustiças e a desinvestimento dos formandos.

No entanto, acreditamos que se todos assumirem o estabelecido na legislação específica poder-se-ão “moralizar” os aspectos menos conseguidos. Para que a creditação destas horas ocorra, a formação tem de ser realizada numa das instituições acreditadas para o efeito: as instituições do Ensino Superior e os Centros de Formação de Associação de Escolas e de Associações Profissionais, como está estabelecido no Regime Jurídico da Formação Contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas⁴¹.

Sendo referido na diversa legislação em vigor que esta formação deverá ser frequentada em horário pós laborar, é natural que, pela proximidade da escola ou da residência dos formandos, os Centros de Associação de Escolas sejam os mais procurados. Por essa razão e por poderem ser conhecedores mais profundos dos contextos das suas escolas associadas, estes deveriam ser os mais eficazes na resposta às necessidades dos seus “clientes”. Porém, este facto não se verifica, nem ao nível da formação não específica, *relacionada com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas* [...], nem ao nível da formação na *área científico-didáctica*, que deve constituir pelo menos dois terços da formação recebida/frequentada anualmente (Artigo 14.º, alterado pelo E.C.D.).

Durante a vigência do Curso de Complemento de Formação e ao longo da profissão, temos tido oportunidade de ouvir os professores lamentar esta situação, na sequência da qual, uma das formandas, cujo portfolio reflexivo é objecto de análise nesta investigação (M.C.Cardoso, 2002), tratou este assunto no seu Trabalho Final. Nele refere também as modalidades de formação privilegiadas por esses centros, concluindo que a “acção de formação” era aquela que envolvia maior número de professores, considerando-a pouco desenvolvimentista pela postura passiva que os professores habitualmente manifestavam durante a sua vigência⁴².

Para além disso, verificou que essas acções eram repetidas ano após ano, em

⁴¹ Pelas Leis n.ºs 274/94, de 28 de Outubro, 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio.

⁴² Referimos este trabalho de investigação relativamente a este tema pelo facto de o mesmo constituir evidência do interesse dos formandos por aspectos da formação que lhes estava a ser oferecida, reconhecendo, embora, que poderíamos ter encontrado outras evidências em estudos desenvolvidos por outros investigadores.

centros de formação diferentes, sem que as alterações entretanto verificadas nos normativos e/ou nas necessidades das escolas tivessem sido contempladas. Era uma formação tipo “pronto-a-vestir”, tamanho único, de que nos falou João Formosinho, há quase duas décadas. Felizmente este aspecto está de momento mais acautelado pelo C.C.P.F.C.⁴³, pelo que a acreditação das modalidades de formação só é válida por dois anos, sendo necessária uma nova candidatura no final desse prazo para que aquele organismo possa avaliar da sua pertinência e interesse, face ao feedback que tenha recebido.

Assim, entendemos que se os supervisores das escolas não podem esquecer o contexto onde estas se inserem, as instituições de formação e os seus formadores também têm de possuir informação sobre o mesmo, pelo que a defesa de uma formação “centrada na escola” ou no “contexto de trabalho” (Canário, 2003) deverá ser tornada uma realidade. Porém, esta não pode ser interpretada literalmente, devido a vários condicionalismos como, a título de exemplo, a falta de formadores creditados para determinadas áreas.

As instituições de Ensino Superior, que se têm dedicado à Formação Inicial de Professores e depois, à Formação Contínua, Complementar e à Especializada, têm um papel fundamental neste processo, mas não cremos que possam dar resposta a todas as solicitações de todos os centros de formação. No entanto, a afluência crescente de professores dos Ensino Básico e Secundário nos cursos de pós-graduação, sobre temáticas promotoras da (re)construção da escola e do desenvolvimento dos professores ao longo das suas vidas, poderá vir a contribuir para a existência de uma espécie conhecedores da investigação realizada dentro dos seus muros, com e/ou sem a colaboração de professores-investigadores do terreno. Só uma formação assim entendida contribui para a satisfação pessoal do profissional, que nela se envolve, e para a qualidade organização escola, também preocupada com as pessoas que nela interagem. Esperamos, por isso, que esses professores venham a candidatar-se à acreditação como formadores de formadores e assumir funções nesses centros de formação mais próximos das escolas.

Deste modo assegura-se uma colaboração inter-contextual, que contribui para uma abordagem diferente dos sistemas educativos quer ao nível funcional, quer ao da natureza do conhecimento veiculado, quer obviamente ao nível dos *mecanismos de formação dos seus próprios atores, enquanto formadores de outros, geração após geração*, como

⁴³ Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

defende Sá-Chaves (2001:88). Para além disso, essa formação deverá ser *constante e requalificadora* (p.91) e constituir-se numa *aprendizagem sem idades* (p.93), tendencialmente promotora de um equilíbrio entre a pessoa e o profissional, entre a prática e a teoria. Entendemos, contudo, que uma formação com esta diversidade de características só pode ser implementada com *soluções estratégicas não-standard*⁴⁴ resgatando o sistema educativo da *pressão quantitativa* (p.94), uma vez que a pessoalidade e a idiosincrasia dos contextos não podem ser abordadas de forma rígida e igual para todos.

Esta investigadora propõe que, após uma reflexão sobre a formação pretendida e necessária, emergja uma *dimensão do agir colectivo, capaz de congrega energias e saberes, capaz de gerir as dissonâncias conceituais, práticas e pessoais e, por essa imensa e difícil via, cada escola pode de forma continuada construir a sua alma* (idem, p.94), alcançando a qualidade que se arquitecta através dos professores, porque afinal a *qualidade da escola somos nós*.

Por tudo o que temos vindo a afirmar, não é possível continuar a desenhar currículos de formação enformados em teorias rígidas, destinada a todos. A formação, no respeito dos normativos da tutela, deverá ter em conta, de forma equilibrada e adequada, o público-alvo e a instabilidade dos nossos dias.

Em 1984, Smyth (cit. por Alarcão e Roldão, 2008:19) já antecipava que a supervisão/ formação de profissionais deveria ter em conta três aspectos fundamentais: a pessoa, o contexto e uma agenda específica que ajudasse a dar sentido às suas acções: *Uma supervisão deste tipo, isto é, que confere poder, é muito mais centrada na pessoa, no contexto e nas situações específicas; a sua finalidade é a de ajudar os professores e os alunos no processo de dar sentido ao que fazem*⁴⁵. Decorrendo desta formação a aquisição de algum poder pelos professores, será aquela que mais lhes agradará porque poderá restituir-lhes algum estatuto profissional.

Consideramos que este modelo de supervisão terá de ser um processo interminável *sem idades* (Sá-Chaves, 2001:93) que irá percorrendo vários estádios do desenvolvimento

⁴⁴ Sá-Chaves (idem, p.93) considera que são estas *soluções estratégicas* que permitem ao formador configurar as situações pedagógicas que melhor se ajustem às características de quem se forma, podendo ir das mais elementares técnicas de ensino directo às mais complexas e autonomizantes estratégias de (re)construção pessoal dos saberes detidos.

⁴⁵ Nossa tradução – *Supervision of this kind (as empowering) is, therefore, much more person-, context-, and situation-specific; its agenda is to help teachers and students in the sense-making process.*

profissional tanto do professor, como da escola e que terá de se situar em vários contextos de aprendizagem comunitária.

Na Figura 1 passamos a descrever esse processo, essa “viagem” obrigatória para qualquer professor e para a(s) escola(s) que se preparam para responder aos desafios de hoje.

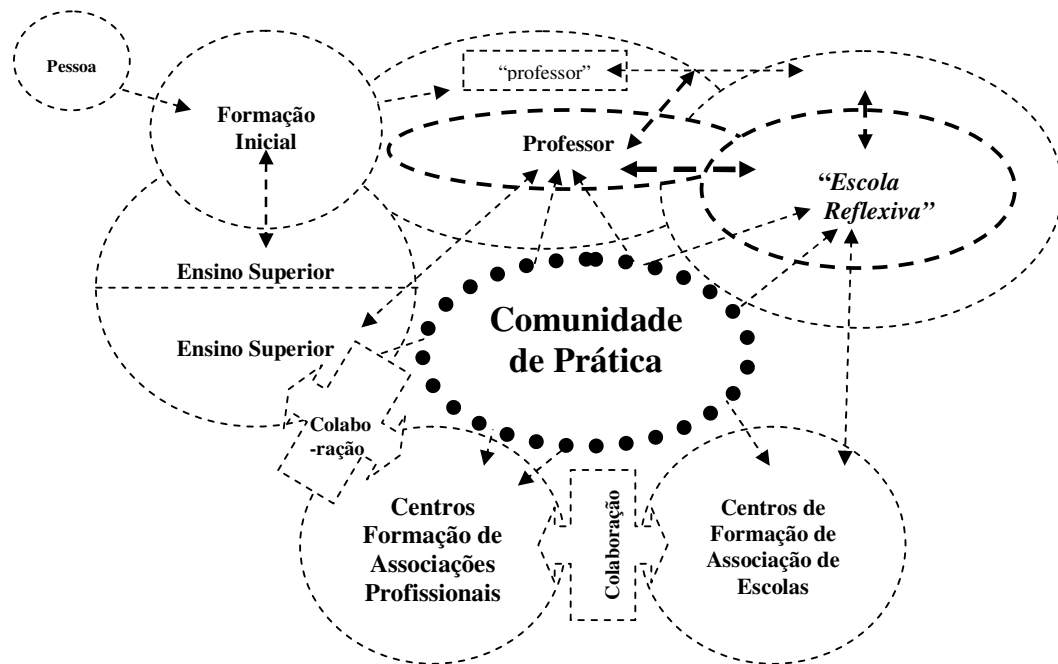


Figura 1 – Formação e seus contextos

Após a vivência do primeiro contexto – Formação Inicial – o “professor”⁴⁶, com sorte, é colocado em várias “escolas”, mais ou menos “reflexivas”, “organizadas” e/ou “transformativas” (Lyons, 1998), nas quais vai sobreviver melhor ou pior ao “choque com a realidade”, dependendo do modo mais ou menos “solitário” ou “solidário” como for recebido ou se vier a integrar.

Mas se as escolas, que encontrar, forem reflexivas e seguirem os princípios do paradigma emergente enunciado anteriormente por Roldão (2001), o “professor” não sentirá dificuldade em evoluir para “Professor”. Sentir-se-á acompanhado e estimulado a (co)construir o seu “saber profissional específico” nas conversas informais com os colegas

⁴⁶ Não pretendemos com esta expressão contribuir para o descrédito do estatuto da classe, mas tão-somente recordar que o processo de construção da sua profissionalidade se está apenas a iniciar com a prática nas escolas por onde vai ter de passar.

mais experientes, nos contextos de gestão intermédia, com os seus alunos, ... e poderá também começar a sentir que a formação proporcionada pelas entidades externas é indispensável.

Esta interacção múltipla vai contribuir para um melhor auto-conhecimento do professor e da escola e para a constituição de grupos de interesse, de reflexão e de discussão a manter ao longo da profissão, a que é costume chamar de *comunidades de prática* definidas como *grupos de pessoas que partilham uma preocupação/um problema ou uma paixão por algo que fazem e que querem fazer melhor através de uma interacção regular* (Wenger, 2006)⁴⁷.

A seguir reflectimos sobre dois contextos onde será desejável que a formação permanente e desenvolvimentista dos professores ocorra.

2.3.3. Comunidades de Prática e Comunidades de Aprendizagem

A análise da Figura 1 encaminha-nos para o contexto de formação que reportamos de ideal num âmbito alargado, se forem cumpridos os pressupostos de inter-relação triangular enunciada, de compreensão ecológica do contexto, de exequibilidade e de realismo.

A eficácia de uma “comunidade de prática” depende dos princípios e características de vários contextos e modelos ideais de formação e do desenvolvimento profissional dos professores, bem como do empenho e do entusiasmo que estes e os outros habitantes desta comunidade venham a colocar na sua actuação por um bem comum, entendido como a qualidade da aprendizagem realizada na mesma. Pressupõe igualmente a existência de uma colaboração e partilha de momentos, de reflexões, de instrumentos, de angústias e de sucessos, que contribuem para uma melhor performance da comunidade/do grupo pela construção de um conhecimento contextualizado e pela aprendizagem colectiva.

O “bem” ou o interesse comum será a qualidade da escola / do agrupamento, mas poderá ser também a qualidade performativa de um grupo de pessoas que pretendem desenvolver o seu conhecimentos sobre um determinado assunto. Este será o “domínio” sobre o qual se desenvolve a “acção” da comunidade. Wenger (2001:2) define esta acção como *o envolvimento dos seus membros em actividades, reflexões e discussões, numa*

⁴⁷ Nossa tradução – *Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*

atitude de entreaajuda e de partilha de informação, ⁴⁸ [...] não excluindo a necessidade de continuarem a trabalhar individualmente no seu quotidiano.

Dada a importância que já atribuímos à investigação no desenvolvimento profissional e atendendo às relações inter-institucionais desenhadas na Figura 1, parece-nos que esta “acção” e a “prática” que a mesma implica, não se podem eximir do envolvimento em projectos de investigação, realizados com o apoio das instituições envolvidas no processo de formação.

Tardif (2000:20) propõe que, tal como acontece no Canadá (Quebec) e nos Estados Unidos, as escolas se transformem em instituições “de pesquisa” ou de desenvolvimento profissional nas quais *os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como [...] co-pesquisadores [...] da pesquisa sobre os seus próprios saberes profissionais*. Propõe igualmente que nessas escolas se introduzam *dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário*.

Considera ainda que a formação de professores deve unir a pesquisa e o ensino, afirmando, com Zourhlal, que no Quebec se promoveram *reformas importantes com o objetivo de promover uma nova e maior articulação entre a pesquisa e os professores: novas formas de parcerias interinstitucionais, escolas associadas, escolas voltadas para a pesquisa, escolas para estágios, etc.* (Tardif e Zourhlal, 2005: 15)

Este aspecto específico vai aproximar o conceito de “comunidade de prática” daquele das “comunidades de aprendizagem”⁴⁹, nas quais os seus defensores (Roberts e Pruitt, 2003; Alarcão, 2002, 2001, 2000; Shulman, 1997; Senge *et al*, 1994) esperam que a formação não seja recebida passivamente, mas que envolva também a construção de conhecimento através de investigação desenvolvida durante os programas de formação de professores “no terreno”. Trata-se de um tipo de investigação na qual a teoria e a prática interagem colaborativamente e sem hierarquias ou precedências: umas vezes é a teoria que conduz à prática, outras é a prática que resulta em teoria.

⁴⁸ Nossa tradução – [...] *engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build relationships that enable them to learn from each other [...] But members of a community of practice do not necessarily work together on a daily basis.*

⁴⁹ Definidas por Senge *et al*. (1994:3) como [...] *learning organizations are: ...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together.*

Em termos funcionais, esta comunidade de formação também se fundamenta num tipo de supervisão enfocado na reflexão, na pessoa, no contexto e na prática, bem como na inter-acção transformativa criada entre o contexto e o professor. Esta transformação torna-se mais atingível e sustentada com o suporte dos resultados dessa investigação feita *por, com e para* esses contextos e esses professores.

Roberts e Pruitt (2003:6) apresentam-nos as “comunidades de aprendizagem” como

*escolas em desenvolvimento nas quais todos os aspectos da comunidade privilegiam a aprendizagem e a ajuda de todos os que entram em contacto com a escola para contribuir para essa aprendizagem e comunidade [...] onde os seus membros são responsáveis pela sua construção*⁵⁰.

No sentido de orientarem os supervisores de escolas assim entendidas, Roberts e Pruitt (*idem*) expõem alguns princípios orientadores do seu desenvolvimento, sugerindo algumas actividades a empreender para que este se concretize. Reiteram que o crescimento profissional deve ser baseado na colaboração, contextualizada na escola (“school-based”) e no trabalho (“job-embedded”); é um processo contínuo pelo qual o professor se deve responsabilizar individual e/ou colectivamente, de acordo com os padrões de desenvolvimento definidos. Alertam também para o facto de ser necessário disponibilizar espaços no horário dos professores para reuniões dinâmicas de reflexão e avaliar o desenvolvimento profissional dos elementos da comunidade (pp.52-64). Estas duas investigadoras sugerem ainda, para comprometimento de todos, que os objectivos curriculares e os padrões de desenvolvimento profissional da escola sejam do conhecimento público, estando afixados não só na sala dos professores, mas também no átrio da escola (p.54).

Na medida em que o nosso estudo se desenvolveu na crença das potencialidades do *portfolio reflexivo* como estratégia de desenvolvimento profissional de professores, consideramos importante referir que Roberts e Pruitt (*idem*) são de opinião de que a forma mais eficaz de registo de todas estas actividades é o “*portfolio* de desenvolvimento profissional” que definem como *um documento reflexivo que demonstra o modo como o professor aborda o ensino e os administradores lideram*. Consideram ainda que o *portfolio*

⁵⁰ Nossa tradução – *Developing schools where every aspect of the community nourishes learning and helping everyone who comes into contact with the school to contribute to that community [...] members of a learning community are mutually responsible for building the community.*

é uma reflexão viva da carreira profissional e da vida interior do professor, cuja construção e revisão é guiada pelo questionamento, pela investigação e pela reflexão que ocorrem na comunidade de aprendizagem (p.159) pelo que a sua construção beneficia não só o professor envolvido, mas também os alunos e a comunidade de aprendizagem em geral (p.160)⁵¹

Assim, mais uma vez afirmamos a indispensabilidade do desenvolvimento de uma supervisão *não-standard* nestas comunidades de aprendizagem, a qual permite que o programa de formação, estruturado nas suas linhas gerais, possa compreender também abordagens espontâneas de certos assuntos ou a utilização de estratégias supervisivas também não totalmente previstas, para dar resposta aos interesses e aos desafios colocados pelos participantes e pelas reflexões sobre as práticas nos contextos de onde provêm.

Para além disso, pressupõe-se uma alteração no paradigma da formação dos professores, a qual não corresponde a uma ruptura com o passado, mas a um progresso na medida em que os contextos sendo *mais diferenciados, são inovadores e sobretudo são mobilizadores dos saberes dos seus actores* (Tavares e Alarcão, 2001: 98), porque partem da experiência destes e da importante significância que eles lhe atribuem.

A reflexão, que colectiva e colaborativamente vão desenvolvendo sobre essa experiência e sobre os processos que lhe subjazem, permite que os intervenientes se envolvam numa formação / aprendizagem *experiencial*, promotora de *atitudes mais autónomas, dialogantes e colaborativas*, da *criação de ambientes estimuladores para a aprendizagem [...] dinâmica, espiralada ou biimplicativa entre flexibilidade e autonomia*, e *alicerçada em projectos de reflexão e pesquisa* (*idem*, p.104). Para que esta aprendizagem ocorra, as pessoas envolvidas necessitam de despertar e valorizar atitudes, tais como: a honestidade, a autenticidade e a integridade; o respeito por si, pelos outros, pela matéria e pelos processos; e a capacidade para criar relações entre sujeitos, processos e saberes (*idem*, p. 111).

Uma formação assim organizada terá consequências mais positivas, ao nível de quem a recebe, e costuma provocar reacções de entusiasmo, paixão e prazer, que resultam do sentido de pertença do conhecimento assim produzido entre todos (Allard *et al*, 2007;

⁵¹ Nossa tradução – *a professional portfolio is a thoughtful document demonstrating a teacher's approach to teaching or an administrator's approach to leadership [...] the portfolio is a living reflection of a teacher's career and inner professional life. In the learning community, collegial inquiry, research, and reflection guide the development and the review of the professional portfolio. [...] they offer benefits to the educator involved, to the students, and to the learning community.*

Alarcão, 2002, 2001a,d, 2000; Sá-Chaves, 2002, 2001; Shulman, 1997).

Sentimentos e atitudes como estes não se impõem. Surgem na decorrência das acções e da sua significância reconfortante. Não surgem imediatamente no início da formação, mas o facto de os professores reconhecerem sentido na formação em que estão implicados, vai-os alterando no sentido da sua aceitação e utilidade para o desenvolvimento dos professores que são.

O facto de as estratégias de formação serem diversificadas também contribui para essa alteração. Os formandos sentem que essa diversificação é uma tentativa de incluir todos, dando a todos a oportunidade de encontrarem aquela(s) que melhor serve(m) a sua idiossincrasia profissional.

Se “viver” numa “comunidade de prática” é fundamental para os professores e para as escolas dos nossos dias, as vantagens que Wenger (2001:4) nos apresenta no que respeita aos alunos, como membros integrantes da mesma, contribuem para que seja premente orientar a formação dos professores *enquanto formadores de outros, geração após geração*, para contextos com características dessas comunidades, uma vez que estas afectam as práticas educativas em três dimensões:

- *Internamente* – na medida em que as aprendizagens são organizadas de outro modo.
- *Externamente* – ao referenciar as experiências de aprendizagem dos alunos a outras comunidades de prática, exteriores às paredes da escola – através da divulgação dos resultados da investigação realizada no interior das comunidades para a melhoria do sistema educativo.
- *Influência sobre a vida total dos alunos* – organizar as práticas de aprendizagem de molde a que estas venham a servir as necessidades de aprendizagem ao longo da vida, contemplando as suas áreas de interesse que surjam depois do período da escolaridade formal – uma aprendizagem que os capacite para continuarem a aprender ao longo da vida, como está estabelecido pelas directivas europeias.

Assumido que está que hoje ninguém pode saber tudo, as “comunidades de prática” e/ou as “comunidades de aprendizagem” são os contextos ideais, no modo como se organizam, questionam e agem, para que se tire partido da diversidade de saberes e de saberes fazer detidos pelos seus membros, detectáveis nas suas acções individuais. Não nos consideramos demasiado optimistas uma vez que já vai havendo notícia de experiências nesse sentido entre nós, como testemunha Santos (2007:41) ao relatar-nos como os alunos de uma determinada escola⁵² aprenderam e se desenvolveram *enquanto pessoas capazes de actuar com autonomia e responsabilidade*:

⁵² E.B. 2,3 de Ribamar

O que até aí era um trabalho académico passou a ser intervenção na e para a comunidade. Os alunos já não eram meras crianças posicionadas pelo que 'não sabem' e que, por isso, precisam de ir à escola.

Eles passaram a ser agentes, produtores de conhecimento para ser posto ao serviço de outros e não só consumidores e reprodutores. Assumiram uma responsabilidade acrescida, mas a que estava associada uma maior autonomia na acção e o reconhecimento da pertença a um colectivo com estatuto positivo.

Esta autora não deixa porém de questionar o modo como os professores em geral se envolvem e facilitam ou não este tipo de aprendizagem completa e com efeitos positivos no futuro dos alunos: *Que espaços de responsabilidade e iniciativa proporcionamos aos alunos na sua vida escolar? Que exercício de pertenças e identidades significativas lhes possibilitamos? Que capacidades de produção lhes reconhecemos e os ajudamos a explorar?*

Santos (*idem*) assume a falta de tradição deste modo de trabalhar e afirma que, por vezes, é mais fácil criar momentos de partilha e discussão de problemas ou de interesses comuns, quando o conjunto de pessoas que se encontra neste tipo de formação não pertence apenas a uma escola. Não sendo o ideal, poderá ser o primeiro passo para que as “comunidades de prática” e as “comunidades de aprendizagem” venham a surgir nas nossas escolas, apostadas em atingir duas metas fundamentais: melhorar a qualidade e a profundidade da aprendizagem de todos os seus membros e contribuir para o estabelecimento de relações interpessoais de trabalho e de reflexão, que amenizem a pressão crescente causada pela multiplicidade e pela complexidade das tarefas acometidas aos professores de hoje.

Nesta linha de pensamento, Lessard (2009:126) afirma que *na e pela acção, se desenvolverá a profissão, uma vez que*

[...] os dispositivos de análise das práticas, na medida em que contribuem para desenvolver entre os docentes uma melhor perspectiva sobre a realidade da aula e para melhorar a sua eficácia, aumentarão a sua capacidade de resposta às dificuldades da profissão, de a partir dela gerir de modo criativo as tensões e os dilemas, e que assim municiados permitirão autorizar-se aqueles a participar de maneira menos defensiva e mais afirmada nas controvérsias profissionais e sociais à volta do ensino.

Durante a vigência do Curso de Complemento de Formação que deu origem a este estudo, tentámos que algumas das sessões/aulas fossem uma tentativa incipiente de criar condições para a existência de uma “comunidade de aprendizagem” e apostámos na construção do *portfolio* reflexivo como um instrumento de análise das práticas daqueles formandos. Como já afirmámos antes, o currículo do curso foi estruturado e apresentado

aos formandos nas suas linhas gerais, e estas foram sendo discutidas e geridas de forma “espontânea”, face às questões colocadas por aqueles. Embora esta “espontaneidade” não tenha agradado a todos, teve uma aceitação quase geral, como se virá a verificar na componente empírica deste estudo. Os formandos valorizaram a aprendizagem decorrente destes momentos não só pelo facto de sentirem que “não estavam sós”, mas também porque tiveram oportunidade de “treinar” competências supervisivas de índole relacional, fundamentais para as funções que posteriormente poderiam vir a desempenhar.

2.3.4. Dimensões do Conhecimento Profissional

Perante os contextos de formação anteriormente apresentados, é imperioso que se redefinam as dimensões do conhecimento supervisivo, para que possam corresponder ao conceito mais alargado de supervisão subjacente à formação permanente em contexto das comunidades de aprendizagem e de prática.

Tal como Sá-Chaves (2000b:194-195), somos de opinião de que há princípios organizadores imprescindíveis a qualquer tipo de formação, na tentativa de contrariar a desactualização cada vez mais rápida do conhecimento. Por isso, sejam quais forem as dimensões de conhecimento que enquadremos como essenciais nos vários contextos de formação, as mesmas deverão ser consideradas como um estágio/grau de conhecimento não terminado, sempre questionável.

São três os *princípios reguladores da formação*, que Sá-Chaves apresentou aos formandos do primeiro ano⁵³ e que nos orientaram nas versões seguintes do curso, os quais foram aceites por todos: o *princípio da auto-implicação do formando*, o *princípio do inacabamento* e o *princípio do efeito multiplicador da diversidade*.

Os dois primeiros não implicam clarificação na medida em que a sua designação é suficientemente explícita, sendo relacionáveis com o que afirmámos no parágrafo anterior e com o conceito de formação ao “longo da vida”, e impeditivos de que o conhecimento profissional estagne e deixe de responder às necessidades dos professores, dos alunos e das escolas, tidos como seres “inacabados” independentemente do seu estágio profissional.

Tanto as “comunidades de prática” como as “comunidades de aprendizagem” relevam o trabalho e o envolvimento individual, considerando-o uma vivência obrigatória,

⁵³ Esta investigadora da Universidade de Aveiro, para além de co-autora do currículo do curso, iniciou a leccionação da disciplina de *Supervisão I*, na primeira edição do mesmo, antes de nós a assumirmos completamente.

com vantagens para o próprio trabalho colaborativo expectável nesses contextos de trabalho. Acresce que também já referimos as vantagens, em termos cognitivos e de desenvolvimento global da pessoa, proporcionadas por esses momentos de análise e reflexão. Porém, defendemos também que os resultados dos mesmos se tornam ainda mais enriquecedores se tornados públicos para que outros os analisem, adoptem, adaptem, critiquem, ...o que é possível realizar na inter-acção formativa de uma comunidade (Shulman, 1999a, b). Numa conferência em Aveiro, em Dezembro de 1999, Shulman defendeu a integração de uma componente de investigação nas práticas dos professores e a necessidade de retirar o ensino da esfera do individual através da criação de uma “scholarship” do ensino com quatro características: *investigação, pública, crítica e avaliação e construída sobre trabalho anterior e partilhada* (<http://www.educ.tc.ul.pt/investiga/destaques/album/shulman.htm>).

Vieira (2008) defende igualmente que os formadores de professores e os professores se devem envolver no desenvolvimento de uma *scholarship da formação de professores através da partilha e do diálogo sobre as suas experiências, tornando-os públicos e sujeitos ao escrutínio de outros de molde a que se encontre uma base comum para o desenvolvimento de uma pedagogia de portfolios, através da investigação e da publicação de textos sobre as práticas desenvolvidas*⁵⁴.

Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (2000b:97) preconiza um outro princípio regulador da formação – o *princípio do efeito multiplicador da diversidade*. É através da aprendizagem solitária, posteriormente partilhada, no confronto com outras descobertas e com os outros, que os formandos se podem desenvolver na direcção de uma autonomia responsável e transformadora, necessária à inovação e mudança na escola. É deste modo que podemos adquirir, construir e reestruturar o conhecimento que já detenhamos.

Para além do conhecimento destes princípios organizadores da formação, no contexto do curso, objecto desta investigação, os formandos tomaram contacto com oito dimensões do conhecimento profissional do professor, que Sá-Chaves (1997a) e Sá-Chaves

⁵⁴ Nossa tradução – [...] *if teacher educators share and engage in dialogue about their experience, making it public and open to scrutiny, the possibility of finding common ground for the development of a pedagogy of portfolios [...] we need to develop a scholarship of teacher education by inquiring into, documenting and writing about our practices, just like the teachers in the approach here proposed.*

e Alarcão (2000/1998)⁵⁵ nos apresentam com base em Shulman (1987; 1986,a,b) e Elbaz (1988), cujos conceitos foram porém redimensionados aos contextos supervisivos, para os quais pretendíamos preparar os nossos formandos.

Inicialmente, o vocábulo “conteúdo”, essencial a todo o conhecimento, porque este não existe sem “conteúdos”, “matérias”, “tópicos”, foi interpretado no sentido do “professor” e do “supervisor” tradicional, pois não podíamos esquecer que aqueles formandos concretos eram fundamentalmente professores que estavam ali para se tornarem “supervisores” nos contextos das suas escolas e não apenas dos seus estagiários, como até então alguns tinham experienciado.

A referência a estas dimensões de conhecimento e à sua adaptação aos contextos supervisivos mais recentes impunha-se neste estudo porque foram aquelas com as quais os formandos do curso de complemento de formação tiveram um contacto sistemático, e simultaneamente evolutivo, uma vez que estas dimensões de conhecimento profissional do supervisor, considerado um *professor de valor acrescentado* (Alarcão, 1999:263), foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos da vigência do curso em questão, com base na investigação entretanto realizada. O supervisor, tal como o professor, tem de *ajudar a desenvolver formas de aceder à informação, modos de pensar, maneiras de agir e modalidades de sentir, mas, diferentemente do que acontece com a maioria dos professores (idem, ibidem)* porque está a lidar com adultos, muitas vezes seus pares.

Acontece que o conceito de supervisor é nesta situação também diferente e passará a ser definido como um *gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais com vista à formação (idem, p. 265)*.

Este alargamento do conceito de supervisão a outras instâncias que não apenas o estágio pedagógico, já é debatido no I Congresso Nacional de Supervisão (1997), no qual Alarcão considera que o “conhecimento pedagógico de conteúdo”, no caso do supervisor constitui o que designou por *conhecimento pedagógico de activação do desenvolvimento profissional (idem, p.263)*, na medida em que a supervisão implica uma conjugação de acções sustentadas em saberes, na reflexão e em pessoas e contextos, que o supervisor – *profissional do desenvolvimento humano e institucional*⁵⁶ – tem de dominar para poder

⁵⁵ Por vezes, nas Referências Bibliográficas surgem dois títulos, um em inglês e outro em português, tradução do primeiro, porque foi o segundo a que os formandos tiveram acesso pela razão, já apontada antes, sobre o seu pouco domínio de línguas estrangeiras.

⁵⁶ Atendendo às funções supervisivas que aguardavam os nossos formandos, acrescentámos a dimensão *institucional* às funções do supervisor.

desempenhar eficazmente as suas funções especiais de professor de professores e de gestor de contextos e relações.

O conhecimento que se exige do supervisor ou dos supervisores desta escola passa a ter uma abrangência ainda maior, pelo facto de ter *um carácter interdisciplinar complexo, [...] que subjaz e que se constrói na actuação* (Alarcão, 1999:263). Deverá englobar as seguintes dimensões de conhecimento, redefinidas a seguir de acordo com o modo como foram apresentadas aos formandos⁵⁷:

- *Conhecimento de conteúdo* – conhecimento sobre supervisão nas suas diversas vertentes e estilos; sobre programas de formação e sua organização, para poder analisar propostas exteriores, (co)construir propostas “à medida” centradas no local de trabalho, avaliar e reformular as mesmas; sobre o acompanhamento de professores em início de carreira; sobre relações interpessoais, uma vez que a supervisão é uma “tarefa de acção relacional” (Alarcão, 1999:265).
- *Conhecimento do currículo* – domínio específico do currículo nacional, para poder orientar ou colaborar na construção dos Planos Curriculares de Escola e de Turma, harmonizando-os de modo a que façam sentido numa determinada região e/ou com determinados alunos (flexibilização curricular).
- *Conhecimento Pedagógico Geral* – princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da escola, das turmas, dos gabinetes de apoio, das actividades extra-curriculares, da formação e desenvolvimento profissionais,
- *Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores da Educação, Teorias de Ensino/Aprendizagem* – bem como da sua evolução, tendências e modo como adequar a supervisão escolar à sua implementação e consecução.
- *Conhecimento das Características do Outro* – este conhecimento é pluridimensional pois terá de considerar: os aprendentes/os alunos, na supervisão da formação das turmas e sua distribuição pelos professores, bem como para a promoção de actividades educativas que respondam à diversidade de estilos de aprendizagem; os professores e os funcionários para que as funções destes grupos sejam distribuídas de acordo com as competências de cada um; não será de excluir desta dimensão o conhecimento dos actores exteriores à escola, com os quais hoje

⁵⁷ Como já afirmámos antes, estas dimensões foram conceptualizadas por Shulman (1987, 1986) e Elbaz (1988) e apresentadas por Sá-Chaves e Alarcão (2000/1998) e Sá-Chaves (1997a).

o supervisor/director tem também de interagir.

- *Conhecimento de Si próprio* – a capacidade de cada profissional professor, segundo Elbaz (1988), se identificar, conhecer e controlar as múltiplas variáveis do acto pedagógico, nele se incluindo como uma das variáveis mais determinantes. Transposta para o conceito mais recente de supervisão, esta dimensão metacognitiva é determinante para o supervisor de escola e/ou de instâncias de gestão intermédia, pois conjugada com o conhecimento dos supervisandos, pode contribuir para uma execução mais humanizada e eficaz das funções que desempenha. Este conhecimento poderá ultrapassar a falta de um “conhecimento enciclopédico” sobre as dimensões anteriores, cujo conteúdo pode vir a ser desenvolvido, sob a sua supervisão, pelos vários elementos que sabiamente vier a motivar e a envolver na construção de um saber colectivo, mobilizador de outros saberes mais profundos e contextualizados – a cultura da sua escola.
- *Conhecimento sobre avaliação* – nas suas várias modalidades: auto-avaliação; auto-consciencialização das práticas; das aprendizagens dos alunos e do *status quo*, no qual incluímos a análise das teorias e políticas educativas, contextos, programas de formação,....
- *Conhecimento dos contextos institucionais e educativos* (escola, locais de formação, comunidade, tutela, ...).
- *Conhecimento básico sobre investigação* – para que possa promover o desenvolvimento de projectos de investigação sobre aspectos específicos da escola supervisada, na linha do movimento do “professor investigador”, idealmente sob a égide da investigação-acção.
- *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* – competência reflexiva que permite ao supervisor articular o conhecimento detido para as anteriores dimensões com o acto de supervisionar, avaliando as propostas apresentadas, reelaborando-as e tornando-as mais consentâneas com o Projecto Curricular de Escola e, conseqüentemente, com a promoção da qualidade da educação, que a comunidade escolar pretende atingir.

Retomamos a dimensão do *conhecimento pedagógico de activação do desenvolvimento profissional*, antes enunciado para o recontextualizarmos na escola reflexiva definida como *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua*

missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2002:220). A activação do desenvolvimento profissional, neste contexto, vai implicar não só a ampliação das competências das pessoas, mas, através delas, a alteração da instituição escola, que se supervisiona como um todo e nas suas instâncias de gestão intermédia.

O objecto desta supervisão é por isso mais alargado, contemplando *a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes* (idem, pp. 231-2). Deste objecto ampliado resulta a necessidade de acrescentar o âmbito de algumas das dimensões de conhecimento profissional anteriormente elencadas, ou que as redefinamos.

Sendo a escola uma instituição com uma “missão”, quem a supervisiona tem, de facto, de saber como é que se cumpre essa missão na interacção dos seus vários agentes. É portanto imperioso que o supervisor dessa escola possua *conhecimento ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político* (Alarcão, 2002:235). Para nos facilitar a compreensão desta dimensão de cariz tão enciclopédico, esta investigadora subdivide-a noutras, já antes previstas, redefinindo o enfoque do conhecimento de cada uma delas:

- *Conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projecto e de um determinado nível de desenvolvimento* – esta dimensão já está pré-configurada no “conhecimento dos contextos”.
- *Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes)* – especificação do “conhecimento do outro”.
- *Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional* – contido em alguma medida no “conhecimento de conteúdo” e no “conhecimento pedagógico geral” já apresentados.
- *Conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente* – no qual deverão ser entendidos os alunos, os professores e funcionários, sendo a “aprendizagem experiencial” entendida como *um processo transformador da experiência no decorrer da qual se dá a construção de um*

saber (Alarcão, 2002:226)⁵⁸.

– *Conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação* – esta dimensão

está prevista no “conhecimento básico de investigação”⁵⁹

– *Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional)* – esta dimensão já estava também enunciada de forma mais restrita no Conhecimento sobre avaliação, que incidia sobretudo na qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que o Estatuto da Carreira Docente ainda não tinha sido revisto e a avaliação dos professores e das instituições, ainda não se perspectivava, nos moldes hoje em vigor.

– *Conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação* – já prevista no “Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores da Educação, Teorias de Ensino/Aprendizagem”.⁶⁰

Para além da abordagem a estas “nuances” das dimensões do conhecimento profissional do supervisor, quase desde o primeiro momento, sentimos ser necessário informar os formandos sobre aspectos do relacionamento interpessoal, numa perspectiva rogeriana, o que se confirmou como fundamental, após a análise dos *portfolios* reflexivos produzidos por eles.

Sendo o supervisor um profissional de relação e sendo as relações interpessoais um território “pantanosos”, não só pela imprevisibilidade dos acontecimentos, mas também pela dificuldade em ultrapassar as situações de conflito mais ou menos latente, considerámos imprescindível algum investimento nesta dimensão da formação dos supervisores, sugerindo que a mesma fosse desenvolvida através de situações de “role-play”, sobre cujo uso e vantagens falaremos a seguir.

⁵⁸ Esta investigadora adapta o “modelo de aprendizagem experiencial” de Kolb (1984), descrevendo quatro fases na sua ocorrência: a experiência propriamente dita é objecto de processos de observação e reflexão, durante os quais é analisada e conceptualizada, isto é, há produção de conhecimento e, eventualmente, transformação, o que promove uma nova experiência mais generalizável. A aprendizagem experiencial é portanto cíclica e desenvolvimentista.

⁵⁹ Este conhecimento foi desenvolvido através de uma abordagem curricular multidisciplinar, sobretudo com a disciplina de “Metodologia de Investigação” leccionada no segundo semestre do curso, com cuja docente trabalhámos colaborativa e permanentemente nas três últimas edições do curso.

⁶⁰ Na vigência do curso, esta dimensão foi orientada no sentido de alertarmos os formandos para a sua evolução e para a necessidade de terem presentes os princípios reguladores da formação na “continuidade” e no “inacabamento”.

2.3.5. Estratégias de desenvolvimento de conhecimento e de competências para as futuras funções supervisivas

Nesta secção fazemos um breve relato sobre o modo como nós orientámos a formação – os nossos enfoques e estratégias supervisivas-formativas – e a forma como os formandos as foram utilizando no sentido de adquirirem, desenvolverem e/ou consciencializarem as dimensões de conhecimento antes referidas e as suas próprias competências supervisivas.

Deste modo pretendíamos promover duas macro-competências supervisivas – a reflexividade e a intervenção – as quais reputamos de fundamentais para o exercício eficaz da supervisão nos contextos considerados mais recentemente.

2.3.5.1. Estratégias utilizadas pela formadora

Subjacentes a toda a nossa actuação supervisiva estiveram sempre os conteúdos previstos no programa do curso que, à frente, apresentamos e as estratégias supervisivas por nós enunciadas em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), com maior incidência nas *narrativas*, na *análise de casos*, na *observação* de contextos e na *investigação-acção*. Porém, esta última só pôde ser desenvolvida nos dois últimos semestres do curso, quando os formandos iniciaram realmente os Trabalhos Finais, obrigatórios para a conclusão do mesmo.

Com base nos princípios organizadores da formação, já antes referidos, promovemos actividades que desenvolvessem a identidade profissional do futuro supervisor, corroborando e antecipando o conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Alarcão e Roldão (2008:25): *um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção*. Porém, no sentido de enfatizarmos a importância da acção experienciada por todos os formandos até ao momento daquela formação e de, assim os motivarmos, como já referimos antes, cunhámos um outro trinómio – *acção-formação-acção*. Não pretendíamos com o mesmo minorar a importância da investigação, parte integrante e indispensável do segundo termo do trinómio, mas tão somente reforçar o valor que conferíamos à experiência que traziam consigo, para que, através do seu conhecimento aprofundado e partilhado no contexto da formação, se tornassem mais capazes de agir nos seus contextos habituais ou naqueles que começavam a emergir.

A *auto-implicação* do formando nessa acção passada, sobre a qual teria reflectido apenas na “segurança” da tradicional solidão da profissão, deveria no nosso entender ser partilhada connosco e com os outros formandos da turma-curso, para que todos viessem a enriquecer as suas visões pessoais sobre essas práticas. Acreditávamos que a análise conjunta dessas experiências e a discussão, que a secundaria, conduziriam a outros olhares sobre um mesmo fenómeno, promotores de auto-conhecimento e de auto-consciencialização. Eram as consequências positivas do exercício do princípio *multiplicador da diversidade*, cuja aceitação, pela exposição individual que comporta, ainda era pouco frequente entre os formandos.

Esta reflexão partilhada sobre a acção individual foi conjugada com reflexões sobre textos teóricos. Esta estratégia conduziu não só à consciencialização de saberes esquecidos, mas também ao (re)conhecimento dos referentes teóricos, públicos, subjacentes às suas práticas, bem como à ligação da prática à teoria e à autenticação das teorias privadas. Como veremos mais adiante, estes processos incutiram auto-confiança na maioria dos formandos, potenciando o seu desenvolvimento no contexto da formação e da profissão.

Clarificamos o conceito de desenvolvimento profissional antes apresentado com este outro, da autoria de Marcelo (2009:7): *um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais*. Foi precisamente a estas experiências que pretendemos que os formandos acessem, para que sobre elas reflectissem de modo estruturado e, assim, viessem a conhecer as suas características pessoais e profissionais que determinaram as suas decisões.

Mas nem a escrita nem a reflexão partilhada, sobre experiências e saberes, eram estratégias com que a maioria dos nossos formandos estivesse familiarizada. O receio da exposição ao Outro, da revelação dos não saberes e dos possíveis fracassos, bem como dos êxitos, tinha-os impedido de as aceitarem e utilizarem até aquele momento de formação. A construção de um *portfolio* era pois uma novidade. Atendendo a que era uma novidade e que a construção do *portfolio* exigia um trabalho quase diário, os formandos das duas primeiras versões do curso resistiram-lhe quanto puderam, mas sem resultados práticos. Receavam: a exposição à formadora; não o conseguirem realizar para cumprirem as nossas expectativas; a sua dimensão avaliativa e o tempo que a escrita lhes ocuparia, além de já se

considerarem reflexivos. Convencidos pela nossa perseverança começaram a aceitar as vantagens ao nível do desenvolvimento profissional e da aprendizagem sobre supervisão, e posteriormente, muitos dos formandos acabaram por gostar da experiência e por reconhecer a sua utilidade na formação recebida e na sua autonomização, aspectos que, como verificaremos no Capítulo II, são relevados pela literatura da especialidade.

Na tentativa de os prepararmos para o seu uso mais frequente nas instâncias habituais da profissão, mas sobretudo nos futuros contextos onde viriam a exercer as suas funções supervisivas, propusemos aos formandos a construção de um *portfolio reflexivo*.⁶¹ Nele teriam oportunidade de relatar os momentos mais relevantes das suas práticas e das suas vidas profissionais e, na solidão confortável da sua redacção, reflectiriam e estruturariam as ideias que mais tarde iriam ser alvo de partilha, análise e reflexão colectiva, em situação de aula.

Sá-Chaves (2005:9), inspirada em Ludwish (2002), considera que o *portfolio reflexivo constitui uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida*. Considerámos assim que esta narrativa auto-biográfica se insere na tradição das narrativas profissionais, defendidas por Clandinin e Connelly (2000; 1998; 1995), pois através delas os professores surgem nos contextos que lhes são familiares e nós, ao analisá-las, podemos tirar conclusões sobre as experiências e as aprendizagens dos narradores e ajudar a encontrar novas perspectivas sobre o seu uso e a colmatar algumas lacunas.

Mais recentemente, Clandinin, Pushor e Orr (2007: 34-36) defendem que nós,

*os professores e os formadores de professores temos a oportunidade de nos conhecer melhor e às nossas escolas, e assim, como elementos formados nelas e formadores das mesmas, alterar as nossas próprias práticas em relação ao ensino-aprendizagem, aos professores e aos alunos, aos pais e famílias, e ao desenvolvimento curricular. Talvez assim possamos mudar os contextos das escolas.*⁶²

Foi nesta perspectiva que quisemos consciencializar os formandos para as suas vivências e para nelas realçarem as aprendizagens já realizadas, para com eles reconstruirmos e desenvolvermos esses saberes.

⁶¹ No Capítulo II desta dissertação abordaremos de forma extensiva os tipos de portfolios desenvolvidos em vários contextos de formação de professores bem como as suas características, vantagens e limitações.

⁶² Nossa tradução – *Teachers and teacher educators have the opportunity to come to understand more fully our school landscapes and ourselves as shaping and shaped by these landscapes, and thus, to shift our practices in relation to teaching and learning, teachers and students, parents and families, and curriculum making. Perhaps we can even change school landscapes.*

O *portfolio reflexivo*, estratégia de formação e de avaliação, foi-lhes apresentado através de textos de Sá-Chaves (2000a). Começaram por receber informação sobre os critérios de avaliação, a sua estrutura e sobre o seu conteúdo. No que respeita à avaliação informámo-los sobre as ponderações atribuídas ao *portfolio*, à sua participação nas discussões e reflexões, em contexto de aula, bem como ao trabalho de investigação que o iria integrar.

O conteúdo do *portfolio* foi o aspecto menos tratado porque deveria ser deixado ao critério de cada um, de acordo com aquilo que percebessem como importante para si próprios, uma vez que para Sá-Chaves (2005:4) o *portfolio* é

uma peça única no sentido de criação de autor e permite o acesso não apenas aos conhecimentos por si evidenciados, mas sobretudo aos significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades.

Sendo até à altura os primeiros *portfolios* construídos em contexto de formação complementar, não temos conhecimento de que os formandos tenham contactado com *portfolios* de outros, o que consideramos importante para este estudo, mas que os mesmos consideraram destabilizador.

O uso do *portfolio*, que promovemos na disciplina de *Supervisão I*, para além de pretender conduzir ao desenvolvimento de competências supervisivas de “activação profissional” do próprio e dos outros, permitiria também que todos tomássemos consciência dessa evolução, e sobre ela fôssemos dando feedback “em tempo útil”. Sempre que possível utilizámos feedback escrito, estimulador de uma reflexão mais profunda: questionando, pedindo esclarecimento, apoiando, encorajando, recomendando aprofundamento de leituras, reconhecendo progressos, sinalizando momentos anteriores mais conseguidos e consciencializando para preocupações recorrentes nos textos produzidos, no sentido de os orientarmos para o projecto final de investigação.

Considerando que o feedback (Zubizarreta, 2009; Karm, 2008; Vieira, 2008; Dinham e Scott, 2003; Sá-Chaves, 2000b; Lyons, 1998) é fundamental para que os formandos não se sintam perdidos, houve necessidade de tentar ultrapassar os constrangimentos causados pela novidade e pelo grau de liberdade conferido à redacção do *portfolio*. A observação das reacções dos formandos e os pedidos de esclarecimento de alguns mais corajosos permitiram-nos encontrar estratégias pacificadoras das angústias que a construção do *portfolio* foi causando. Quando os pedidos de esclarecimento e as dúvidas

eram comuns a vários formandos, o feedback foi dado colectiva e anonimamente, o que permitiu que estes nem se sentissem “sós”, nem em “cheque” – as dúvidas e os medos eram assim partilhados e reconhecidos como comuns. Este acompanhamento mais geral incidu sobre a estrutura a dar ao *portfolio*, sobre a inclusão de tipos diversificados de textos, sobre o número de reflexões obrigatórias, sua extensão e conteúdo, sobre o uso do “eu”, os critérios de avaliação, enfim, um sem número de questões que a todos preocupava.

Nesta linha de acção foram informados de que, para além dos textos escritos manualmente⁶³ ou em computador, poderiam ilustrar os mesmos quer com imagens, quer com poesia, aforismos, pensamentos de outros autores, ... tudo aquilo que considerassem relevante para ajudar a evidenciar ou justificar os seus pontos de vista.

Uma das estratégias de desenvolvimento da reflexão partilhada foi conseguida através da apresentação oral dos *portfolios* à turma e a nós. Esta permitiu reconhecer que estes, para além de uma dimensão de produto da formação recebida, tinham também uma dimensão de processo. Como Karm (2008:3) acreditávamos nas potencialidades do feedback dos pares e do nosso em ambiente de partilha, pois desse modo os formandos sentem-se acompanhados e os formadores apercebem-se de aspectos característicos dos participantes nem sempre claramente incluídos nos *portfolios*, mas que devem ser tidos em linha de conta na avaliação dos mesmos⁶⁴.

Os momentos de partilha da construção dos *portfolios*, cunhados por Sá-Chaves de “sessões de estado de arte [do *portfolio*]”, ocorreram duas vezes durante a vigência da disciplina de *Supervisão I*, sensivelmente a meio do semestre e no final do mesmo. Podemos confirmar pelas referências que os formandos inseriram nos mesmos, que reconheceram o “princípio multiplicador da diversidade” na discussão que a sua apresentação motivou, entendida como feedback individualizado fornecido por nós e pelos outros formandos. Porém, inicialmente, a obrigatoriedade desta apresentação e a liberdade conferida aos autores para a estruturarem, constituíram momentos penosos e até violentos das personalidades introvertidas de alguns formandos, produto em alguma medida da formação inicial que tinham recebido. Nos seus relatos sobre os primeiros contactos com o

⁶³ Muitos formandos ainda não se sentiam à-vontade a utilizar o computador, o que tornou muito morosa a transcrição dos seus textos e condicionou também o tempo necessário para a análise de conteúdo para este estudo.

⁶⁴ Nossa tradução – *The time of sharing is very important because course participants [...] have an opportunity to see what others have submitted. Holding portfolio conferences serves a central role in the portfolio assessment process because it allows the course tutors to learn things about participants that are not included in the portfolio itself.*

conceito mais restrito de “supervisão”, alguns afirmam que aquela não pressupunha a criação de estagiários/ professores autónomos, com “voz” própria, pelo que se sentiam um pouco perdidos e receosos da nossa reacção à criatividade e às opiniões que manifestassem. Considerámos também que esta reacção se relacionava com o facto de o *portfolio* ter um peso quase exclusivo na avaliação da disciplina.

Através desta estratégia, estávamos a tentar que os formandos fossem recebendo um tipo de feedback que Alarcão, Leitão e Roldão (2009:4) vieram a designar de *feedback formativo co-construtivo*, com base em Askew (2000), que considera ter *as seguintes características: dialógico, democrático, bi-direccional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens*. Tal como estes investigadores propõem (*idem*, p. 12), tentámos envolver os formandos num *processo recíproco de diálogo* sobre a profissão através de um *discurso aberto* (entre todos e connosco) e de um *questionamento gerador de conflitos cognitivos e sociocognitivos*. Com estas estratégias pretendíamos: encontrar *a resolução conjunta de problemas emergentes da prática* (presente e futura); fundamentar e legitimar as teorias da prática; e apoiar e encorajar a reflexão partilhada e a construção do *portfolio* num ambiente de autenticidade.

O feedback escrito, que já lamentámos não ter ocorrido mais frequentemente, foi no entanto fornecido no que respeita ao *portfolio*, na sua dimensão de produto. Os comentários nele escritos à margem visaram sobretudo realçar a consciencialização das características de cada um e os conhecimentos adquiridos, que lhes permitiriam assumir as funções supervisivas previstas na legislação e no próprio currículo do curso. A descoberta de preocupações e/ou interesses subjacentes aos textos ilustrativos das suas práticas conduziram a hipóteses de projectos de investigação para os seus Trabalhos Finais, das quais lhes dávamos conta nos encontros a sós que tivemos com cada formando, no início da disciplina de *Supervisão II*.

Antes de estas conferências a dois devolvemos os *portfolios* aos seus autores para que lessem as nossas questões e comentários, escritos na margem, para que se preparassem para responder às mesmas ou para colocarem, eles próprios, as suas dúvidas. Embora não tenham sido sempre momentos harmoniosos de discussão, julgamos poder afirmar que na maioria dos casos, foram espaços de desenvolvimento profissional dos formandos e nossos. Aqueles “baptizaram” estes encontros de “confessionário”. Pelo seu secretismo –

conforto de uma conversa a dois – e pelo facto de muitos sentirem que não os “penitenciávamos” muito pelos não saberes, mas enfatizávamos sobretudo o que tinha sido bem conseguido, orientando-os em relação à disciplina seguinte e à temática a desenvolver no Trabalho Final. Como alguns não se sentiam muito inclinados para trabalhos relacionados com o conceito lato de supervisão, mas indiciavam um interesse superviso mais próximo de preocupações de sala de aula, relacionadas com a Educação de Infância ou o 1º Ciclo do Ensino Básico, pedimos a colaboração dos professores de Didactologia (I e II) para co-orientarem esses trabalhos, uma vez que eram assuntos específicos que não dominávamos.

No entanto, esta partilha de saberes entre os formadores apenas foi possível a partir da segunda edição do curso, quando acumulámos as funções de coordenação do mesmo. Só esta permitiu uma visão global de todos os formandos e de todos os seus projectos finais de investigação e a preocupação de os estruturar em torno dos seus interesses, evitando-se deste modo o investimento em temas de carácter muito teórico, sem envolvimento pessoal nos contextos escolares. Nessa altura passámos também a contar com a colaboração preciosa da docente da disciplina de Investigação em Educação, que connosco orientou todos os trabalhos finais de todos os formandos das três últimas turmas/cursos.

Para além da promoção das estratégias antes referidas, decorrentes de uma filosofia de formação por nós sempre defendida e vertida no currículo do próprio curso, tivemos de recorrer a outras medidas para superar dificuldades não consciencializadas quando o curso foi proposto. No nosso entender, algumas surgiram em consequência do público-alvo de toda esta formação complementar que apenas contemplava os professores “bacharéis” do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação de Infância. Este facto tornou as turmas mais homogêneas em termos da formação inicial e menos enriquecedoras no que respeita à diversidade de experiências e de contextos de vida profissional, não permitindo a perspetivação de contextos mais próximos dos agrupamentos verticais nos quais viriam seguramente a exercer funções supervisivas.

Uma das principais dificuldades com que nos deparámos foi a circunstância de os formandos terem um deficiente ou nulo conhecimento da língua inglesa. Este facto condicionou a selecção da bibliografia, obrigando-nos a procurar textos em português, os quais, em alguns casos, eram uma interpretação e/ou adaptação das teorias originais a

contextos mais próximos. Por esta razão e a título de exemplo, a “metodologia de casos” foi apresentada com base num texto nosso (Amaral, 1998a) e praticada através dos episódios de vida de vários professores e/ou alunos, apesar de não terem sido escritos com essa finalidade por Dias (2000), mas que acabaram por servir os nossos intentos, porque permitiram identificar nos mesmos a presença ou ausência de características estruturantes dos “casos”, como um tipo de narrativa promotora da reflexão. O dissecar desses “casos” anónimos permitiu que os formandos se familiarizassem com esta metodologia. Completaram-nos, conferindo-lhes características promotoras da reflexão, na linha da investigação realizada por Lee e Judith Shulman (1992) e Richert (1992). Colocaram questões às personagens fictícias, tendo-se consciencializado de quão difícil é questionar sem ofender ou julgar. Deste modo prepararam-se num contexto mais seguro, porque anónimo e fictício, para usar as “perguntas pedagógicas” (Tom, 1987) na construção de casos reais, retirados das práticas problemáticas de cada um. Tentámos que esta actividade permitisse o controlo de expressões menos aceitáveis pelo Outro, conducentes a ambientes inter-relacionais menos humanizados, perturbadores de uma supervisão dialógica tão necessária às escolas de hoje. Acreditávamos tal como Sarmiento (1994:125) que os outros *formandos* e o narrador *no vai e vem entre contar e ouvir* [podem] *sofrer transformações*.

A leitura de textos constantes das referências bibliográficas, com posterior apresentação ao grande grupo dos aspectos mais importantes para a (re)construção do conhecimento profissional de cada um, foi também uma das estratégias privilegiadas, porque desenvolveria as suas competências de exposição ao Outro num contexto diferente do das suas escolas, que criámos mais seguro. Cedo nos demos conta da dificuldade que essa apresentação representava para vários formandos, pelo que tivemos necessidade de lhes sugerir estratégias que permitissem sintetizar e organizar as ideias retiradas dos textos. Para além da colocação de pré-questões de carácter geral, orientadoras das leituras, promovemos a construção e utilização de mapas de ideias/mapas mentais, e a construção de esquemas de frases ou de palavras (“sentence/topic outline”), com base nos quais desenvolveriam as suas exposições orais.

A frequência da formação complementar foi, para vários formandos, apenas um modo de atingir um estatuto remuneratório mais elevado no momento da reforma. Considerámos esta pretensão justa, porque a lei a consignava, mas não desejávamos que o

curso fosse apenas um degrau de fácil escalada. Tomámos posição pública sobre o modo como estes cursos estavam a ser orientados (Amaral, 2002), a qual, confrontando o *status quo* da formação, nos trouxe alguns “amargos de boca”, mas que tornou clara a nossa posição. Esperávamos que os formandos se tornassem professores-supervisores reflexivos, conhecedores das novas tendências teóricas e legais e do que as mesmas implicavam em termos de atitudes e crenças face aos saberes e intervenções profissionais.

Mas não era fácil convencer pessoas, que apenas buscavam a aquisição de um grau académico mais elevado para pedirem a reforma, de que o *portfolio* tinha muitas vantagens, apesar do acréscimo de trabalho e de tempo que a sua construção implicava. A quase instituída realização de trabalhos em grupo para a avaliação de várias disciplinas com uma classificação quase sempre igual para todos os membros do grupo, também não ajudou muito nesta nossa pretensão.

Por este motivo, sentimos alguma dificuldade em envolver esses formandos, à beira da reforma, em projectos de investigação que contemplassem as suas preocupações e os seus interesses. Este tipo de formação nem sempre promoveu projectos contextualizados nas práticas dos seus autores, desenvolvidos numa metodologia de investigação-acção. Muitos dos trabalhos finais, que iam surgindo nestes contextos, eram de índole muito teórica, sem o envolvimento das escolas, dos alunos e/ou dos professores. Porém, não abdicámos de trabalhos diferentes que contribuíssem para um melhor conhecimento dos contextos onde os formandos se moviam ao nível: de práticas de avaliação, de planificação de actividades lectivas, de análise de manuais na busca do contributo dos mesmos para a aquisição de competências, por parte dos alunos, e de reflexão sobre a consecução das políticas educativas então lançadas. Assim, os projectos desenvolvidos incidiram sobre: a escola inclusiva; a flexibilização curricular; a organização escolar em agrupamentos horizontais e verticais; a condução de reuniões de órgãos de gestão intermédia; a avaliação dos alunos por *portfolio*; a análise da formação contínua oferecida; o ensino de valores; a construção de casos; ...

Perante a diversidade de temas a tratar e de características dos formandos, reiteramos a necessidade de uma gestão flexível do programa da disciplina, que contemplasse as necessidades e/ou os interesses dos professores em formação, a partir do conhecimento sobre as suas concepções sobre supervisão / supervisor, das suas práticas supervisivas (de

sala de aula e de orientação de estágios), das suas teorias sobre aprendizagem / ensino, dos seus contactos com a reflexão sistematizada pela escrita, das suas experiências de desenvolvimento curricular, etc.

O maior ou menor cansaço dos formandos e nosso, dado o pesado horário pós-laboral⁶⁵, contribuiu para uma diversificação de estratégias de abordagem de temas e de criação de situações. Este aspecto foi considerado importante na formação disponibilizada pela semelhança com o que ocorre com frequência no dia a dia de uma escola. Assim, houve necessidade de “experimentar” estratégias para uso futuro, que lhes permitissem, face às características pessoais e contextuais, ultrapassar problemas relativos à falta de experiência e de capacidade de exposição aos outros em grande grupo e à resolução de situações relacionais menos positivas.

Por isso, criámos situações que permitissem o desenvolvimento de estratégias conducentes a ambientes propícios à reflexão e à discussão partilhadas. Sentimos tensões entre os formandos, trazidas do exterior, que se repercutiram dentro da turma, as quais podem igualmente surgir nas reuniões alargadas de escola, onde têm de intervir obrigatoriamente para as contornar. O contacto com algumas estratégias de resolução de problemas como os modelos de Surrey e Quaker (Underhill, 1996, 1993) foi muito útil na abordagem dos problemas vivenciados pelos formandos, os quais eram apresentados na forma de “casos”.

Como não era possível intervir directamente ao nível de cada uma das escolas, desenvolvemos actividades nas quais a turma se “transformava” em reuniões de conselho de agrupamento / escola. Nestas eram apresentadas dificuldades prováveis e/ou reais, que eram depois analisadas e discutidas em situações de “roleplay” no sentido de as ultrapassar ou resolver. Quando os formandos demonstravam alguma dificuldade em assumir papéis, tivemos de os sugerir, distribuindo cartões individuais, nos quais descrevíamos as características profissionais e de personalidade que deveriam assumir.

Como poderemos verificar na componente empírica deste estudo, os formandos confirmaram a utilidade de todas estas estratégias no desenvolvimento dos conhecimentos sobre supervisão e das competências de que viriam a necessitar no futuro.

⁶⁵ 6h30 semanais para *Supervisão I*, à sexta-feira e ao sábado, incluídas em 18h semanais para todas as disciplinas, distribuídas entre quinta-feira e sábado, a partir das 18h e algumas vezes até às 23h.

2.3.5.2. Estratégias reflexivas utilizadas pelos formandos

Como já afirmámos, a reflexividade e a intervenção foram as duas macro-competências supervisivas que desejávamos desenvolver nos formandos. Para além da sua importância no cabal desempenho das novas funções, estas melhorariam também a qualidade das funções supervisivas mais tradicionais dentro das salas de aula.

Com o esquema seguinte (Figura 2) pretendemos sintetizar o modo como as estratégias supervisivas por nós utilizadas, descritas antes, foram colocadas em prática pelos professores envolvidos na formação ao longo dos quatro cursos, evitando assim uma repetição no que respeita aos passos dados por nós na sua promoção.

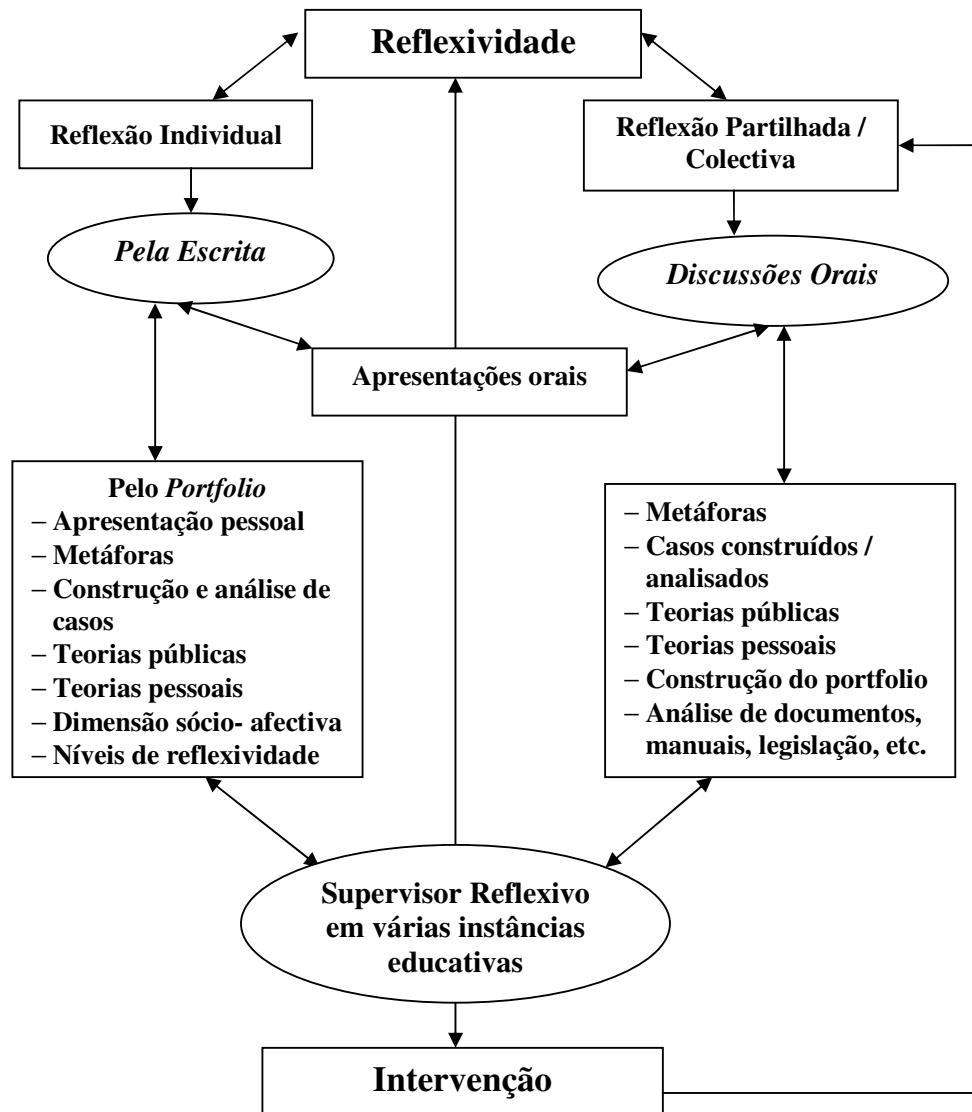


Figura 2 – Processo de Desenvolvimento de Competências Supervisivas

Para que o princípio da auto-implicação, entendido como uma necessidade para alguém que se pretende em permanente formação e actualização – *uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções* (Marcelo, 2009:9) – se tornasse evidente para nós e para os formandos, estes envolveram-se em várias actividades de escrita promotoras da **reflexividade**.

Iniciaram estas tarefas com o uso de *metáforas*. Estas descreveram situações e/ou pessoas que de algum modo os tivessem marcado ao longo da sua vida profissional. A primeira vez que as atribuíram a aspectos e personagens das suas vidas ocorreu quando lhes pedimos que falassem das suas experiências supervisivas na formação inicial. A estratégia foi considerada positiva pois as metáforas permitiram reforçar sentimentos e a importância de algumas experiências e “adoçar” outras, sem ofender e sem se sentirem mal consigo próprios.

Após esta actividade, leram o texto de Sá-Chaves (2000a) – “São metáforas, senhores...” – e perceberam as razões subjacentes à escolha desta estratégia. Muitos foram aqueles que as vieram a utilizar nos seus *portfolios*, como verificaremos na componente empírica deste estudo. A título de exemplo, o próprio *portfolio* foi assumido por alguns como metáfora: de uma viagem, de uma caixa de Pandora, como o ultrapassar do Cabo das Tormentas, etc.

Como já referimos anteriormente, voltaremos a abordar de forma sistemática e extensiva o conceito de *portfolio*, os diversos tipos de *portfolios* utilizados em formação, mas também as suas definições, características, vantagens e desvantagens. De momento, limitámo-nos a descrever como, com base nas nossas sugestões, os formandos estruturaram esta estratégia de reflexão e formação. Na introdução, incluíram a apresentação do formando como profissional e como pessoa. Embora a disciplina de *Supervisão I* compreendesse 89 horas, divididas por cerca de quinze semanas de aulas, os formandos só precisariam de incluir um mínimo de seis reflexões, que seriam organizadas como lhes aprouvesse: cronologicamente, por temas, por interesses pessoais, ... Para além destas reflexões, fez parte integrante do *portfolio* um pequeno trabalho de investigação sobre um assunto do seu interesse, relacionado com a Supervisão. Naturalmente que esperávamos uma conclusão do *portfolio* – uma *meta-reflexão* – na qual os formandos fariam um balanço sobre o percurso profissional descrito e sobre a experiência de construção do

portfolio. Como não havia hábitos de investigação entre muitos formandos, foi preciso recordar a necessidade de colocarem as fontes bibliográficas que utilizassem e que construíssem um índice de “entradas” no *portfolio*.

Sendo o *portfolio* uma “peça inacabada”, quando os formandos sentissem que os seus conhecimentos e/ou competências tinham sido acrescentados com o aprofundamento de algum assunto já tratado, deveriam colocar a respectiva reflexão junto daquela que relatasse o primeiro contacto com o assunto, os investigadores estudados e a experiência desenvolvida a partir dos mesmos. Sinalizaram este aprofundamento com a data em que a reflexão foi realizada para que nós nos pudéssemos aperceber da evolução do seu crescimento profissional e pessoal no contexto.

Para além da análise de casos inventados e/ou anónimos, a que já nos referimos, os formandos construíram também casos pessoais. Inicialmente foram apresentados e discutidos em pequenos grupos, e em seguida a turma tomava contacto com os mesmos, agora como casos “anónimos”, para que se evitassem comentários menos correctos dos outros colegas. No entanto, as questões ou sugestões que o grupo turma colocava às personagens principais (“anónimas”!) nem sempre foram bem recebidas por estas, o que provocou momentos de desvendamento do anonimato, promotores de alguma agressividade, pois o “calor” com que reagiam aos comentários denunciava quem tinha colocado o caso para discussão. Não tendo sido uma situação de fácil resolução, foi apesar disso formadora da capacidade de intervenção dos formandos pois tiveram oportunidade de verificar por si próprios as consequências de perguntas mal formuladas ou de comentários pouco reflectidos e cuidados.

Numa perspectiva rogeriana, todos tivemos ocasião de usar o “confronto” para pôr termo a discussões pouco saudáveis, e os formandos tiveram a oportunidade de verificar que o confronto pode ser um desafio e é aceitável, desde que fundamentado e genuíno. Na componente empírica deste estudo estes momentos e as suas consequências estão patentes nos extractos seleccionados dos seus *portfolios*.

Deste modo podemos afirmar que, nas sessões presenciais, os formandos foram equilibrando/alternando a reflexão individual, vertida nos *portfolios*, com a apresentação pública (à turma e a nós) dessas reflexões, de modo a enriquecê-las com os comentários, questões e/ou reflexões do Outro. Enquanto a reflexão individual escrita e a discussão colectiva da mesma promovia a reflexividade, com as apresentações orais desenvolver-se-ia

a competência de intervenção em contextos mais alargados e alargados do que a sala de aula, mais próxima dos futuros contextos supervisivos.

A reflexividade tornou-se mais palpável e acessível a todos, com a eventual releitura e reconstrução dos textos pelos seus autores. No nosso entender e tal como eles o afirmaram, muitos dos professores já eram reflexivos, mas a reflexão alcançaria níveis mais elevados se estruturada pela escrita. Não estando habituados a escrever essas reflexões, os seus níveis de reflexividade poderiam não ser os desejáveis.

Embora tenhamos utilizado outra nomenclatura para a análise destes níveis de reflexividade, durante a vigência do curso, neste estudo a construção de uma matriz de análise mais fácil de utilizar, obrigou-nos a categorizar a reflexão em três níveis – Transformador, Interpretativo e Reprodutor – e só mais recentemente viemos a encontrar investigadores que de certo modo sustentam esta classificação. Hatton e Smith (1995, cit por Orland-Barak, 2005:32) apresentam-nos também três níveis de reflexão, dois deles descritivos e um outro de reflexão dialógica. O primeiro – *descrição* – limita-se aos acontecimentos ou ao conteúdo dos textos lidos, sem que atinjam o nível da *reflexão descritiva* na qual os professores justificam os acontecimentos com base nas suas próprias opiniões ou saberes. Consideramos que estes dois níveis correspondem aos níveis “reprodutor” e “interpretativo” por nós definidos. Se reflectirem sobre os dados sobre si próprios, para os alterar e/ou melhorar, segundo os mesmos investigadores, o nível de reflexividade atingido é o da *reflexão dialógica* que consiste numa conversa consigo próprio na busca das razões teórico-práticas que os conduziram ao questionamento e à intenção e/ou alteração efectiva do seu modo de agir em situação. A esta orientação nós chamámos de “transformadora”, a qual englobou as reflexões críticas, metacognitivas e éticas.

A escrita individual e as questões que as apresentações na turma provocaram, permitiram atingir um nível mais interpretativo e/ou crítico e metacognitivo, capaz de promover transformações nas suas práticas supervisivas. Embora se possa questionar a veracidade dessas reflexões e a sua relação com a avaliação da disciplina, e se possa pensar que “muito ficou por dizer” (Orland-Barak, 2005), não nos parece que tal tenha acontecido, porque o que estava em causa não era o que tinham sido, mas o que gostariam de vir a ser. A reflexão sobre o passado, eventualmente questionável pelos outros e por nós, serviu apenas de base para reflexões sobre o futuro, no qual pretendiam alterar aspectos que a

reflexão por escrito registou e ajudou a consciencializar.

Como já declaramos, para além da promoção da reflexividade, a capacidade de *intervenção* foi também desenvolvida durante as apresentações e as discussões orais. A análise e construção de metáforas sobre experiências de vida e de casos sobre incidentes críticos ou episódios da prática de anónimos permitiu que os formandos se convencessem da utilidade e da inevitabilidade de confrontos não ameaçadores, da colocação de questões não julgadoras/preconceituosas e da aceitação de críticas e de sugestões. Esta estratégia permitiu algum “treino” na colocação de questões mais neutras – *perguntas pedagógicas* – mas desenvolvimentistas do Outro, na tentativa de se evitarem situações negativas de relacionamento interpessoal. Sempre que nós ou os outros colegas assinalávamos atitudes agressivas, nas questões ou nos comentários dirigidos aos colegas, os formandos reformulavam-nas/nos retirando-lhes essa conotação. Alguns dos exemplos mais frequentes foram o uso da negativa (“não”, “nunca”) ou do verbo “dever”, que resultaram na emissão de frases afirmativas e de verbos mais respeitadores das características individuais de todos.

Os apontamentos das aulas de *Supervisão I* deviam ser organizados em torno de três designações/discursos: de *discurso de confirmação* (quando a informação não acrescentasse nada aos seus saberes); de *discurso de aprofundamento* (quando a informação acrescentasse algo aos saberes detidos); e de *discurso de novidade* (quando a informação fosse desconhecida e lhes trouxesse “mais valias” pessoais), cada um dos quais deveria ser escrito em folhas de côr diferente, devendo a inclusão dos dados nestas categorias ser sempre realizada por referência às suas experiências. Esta prática foi abandonada quando assumimos a disciplina na sua totalidade pelas razões que mais adiante apresentamos.

Como já referimos antes, a estratégia de *investigação-acção*, por nós considerada fundamental para complementar o desenvolvimento profissional dos formandos, só pôde ser promovida na realização dos Trabalhos/Projectos Finais do curso. Nestes a maioria dos formandos envolveu-se em processos investigativos relacionados com os problemas e/ou interesses que os seus *portfolios* nos revelaram e que pudessem vir a ter consequências quer ao nível do seu crescimento profissional, quer também nas funções que viessem a desempenhar no futuro. Os temas neles desenvolvidos foram também já elencados antes e deram-nos a conhecer o modo como evoluíram ou poderiam vir a evoluir na sua

competência supervisiva, em sentido lato.

2.3.6. Desenvolvimento de Competências Supervisivas

Na secção anterior referimos as estratégias de formação utilizadas que visavam o desenvolvimento das competências supervisivas previstas no currículo do curso e também no Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, de 15 de Fevereiro.

Estas competências construíram-se nas dimensões do conhecimento pedagógico de conteúdo do supervisor, que hoje podemos passar a designar, a partir de Alarcão (2002), de *conhecimento pedagógico de activação do desenvolvimento profissional* e institucional, necessário à promoção do desenvolvimento profissional na linha dos conceitos antes apresentados (Marcelo, 2009; Alarcão e Roldão, 2008).

A noção de competência que privilegiámos aproxima-se do conceito apresentado por Roldão (2005), isto é, *um saber em uso*, na linha de investigação de Perrenoud (1997, 1996) e de Le Boterf (1994). Os *saberes – científicos e culturais* – seriam reconstruídos *durante o seu uso, quando postos em prática*, quando se realizasse a ligação teoria-prática.

O *uso* a que Roldão se refere nada tem de aplicação mecanicista pura. O que este conceito implica é que se use o saber para “religar” conhecimentos e assim, se poder intervir na “activação do desenvolvimento” de si e do Outro com quem interage, bem como da instituição onde essa interacção ocorre. Este contexto levou-nos a acrescentar o adjectivo “institucional” à designação de Alarcão, enfatizando o facto de que estes conhecimentos se devem aplicar à escola/instituição, que é preciso supervisionar para que possa inovar.

Segundo a OCDE (2003:6), é preciso desenvolver as competências individuais para que as mesmas possam ser colocadas ao serviço das instituições. Deste modo o indivíduo contribui para os interesses colectivos, mas para que as suas actuações sejam bem aceites é necessário que este possua competências que lhe permitam agir no mundo complexo de hoje. Têm pois de *aprender a pensar e a actuar de um modo mais integrado, tomando em consideração as conexões e as inter-relações existentes entre objectivos, as quais podem parecer contraditórias a uma primeira análise* (idem, p. 9)⁶⁶.

⁶⁶ Nossa tradução – [...] individuals have to learn to think and act in a more integrated way, taking into account the manifold interconnections and interrelations between positions or ideas that may appear contradictory, but that may sometimes only superficially be so.

Para além de competências relacionadas com o uso das novas tecnologias, o documento da OCDE refere também que é preciso saber interagir com grupos heterogéneos, os quais, no caso das futuras funções supervisivas, poderão ser os conselhos de escola e/ou de agrupamento, ou quaisquer outras instâncias de gestão escolar intermédia.

Para além desta competência relativa ao(s) Outro(s), não podíamos deixar de pensar em desenvolver competências relacionadas com cada um dos formandos, que os tornassem mais autónomos e capazes de assumir as responsabilidades inerentes às suas novas funções. Entre estas competências destacam-se a capacidade para agirem autonomamente e para se envolverem em projectos de formação ao longo da vida, partindo das suas capacidades, interesses e necessidades. Para que possam agir adequadamente nestas circunstâncias, urge que possuam uma competência de auto-análise, bem como um maior conhecimento e consciencialização de si, os quais poderiam ser revelados através da construção do *portfolio* e da interacção e intervenção nas apresentações orais de teorias públicas/privadas e de documentos da sua autoria.

O conceito de competência veiculado pela OCDE (2003:3) alarga o âmbito de acção do conceito apresentado anteriormente – *uma competência é algo mais do que conhecimento e destrezas. Envolve a capacidade de enfrentar desafios complexos através da construção e da mobilização de estratégias psico-sociais necessárias à acção num determinado contexto. Estas incluem destrezas e atitudes*⁶⁷, isto é, outro tipo de saber a “usar” nas aulas e nas apresentações dos *portfolios* e dos trabalhos realizados colaborativamente.

O Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, já referido, regulamenta a formação complementar⁶⁸. No que respeita ao Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, o normativo apresenta três competências supervisivas a desenvolver:

- **Análise Crítica** – que contribui para o desenvolvimento da anteriormente referida “problematização da prática” ao determinar que os supervisores sejam competentes na *interpretação de contextos e na fundamentação de tomadas de*

⁶⁷ Nossa tradução – *A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.*

⁶⁸ Este normativo foi publicado posteriormente à aceitação superior da candidatura deste curso de complemento, a qual teve lugar em Outubro de 1998.

decisão através de procedimentos de investigação e de inovação educacional, a qual os capacita para intervir a vários níveis supervisivos.

- **Intervenção** – estando ainda muito centrada nos estágios, nós alargámos o seu enfoque porque o conceito de supervisão que defendíamos engloba diversos contextos como a sala de aula, a relação com a família, a escola como instituição e comunidade educativa e os agrupamentos. Para além disso, o documento legal também prevê a criação de climas favoráveis à partilha, à discussão e à investigação, bem como o desenvolvimento de competências de observação e de avaliação do *status quo*. Ainda dentro desta competência surge a capacidade para a planificação, supervisão, consecução e avaliação de projectos curriculares de escola, de turma e de projectos educativos de escola, bem como a proposta, supervisão e/ou frequência de programas de formação como resposta a necessidades e/ou problemas individuais ou institucionais.
- **Consultoria** – esta competência não foi contemplada durante o curso porque os formandos não estavam envolvidos na direcção de centros de formação, e na altura não previam vir a exercer funções deste tipo nos seus contextos habituais. Por essa razão, não investimos muito no desenvolvimento desta competência, até porque se as duas competências anteriores tivessem sido contempladas estariam razoavelmente preparados para analisar criticamente as necessidades pessoais e institucionais e, desse modo, a partir da oferta de formação disponível, escolher a formação mais adequada. Poderiam também intervir, se esse fosse o caso, na planificação e supervisão dessas mesmas propostas, uma vez justificada a sua escolha e aprovadas nos órgãos competentes.

De seguida apresentamos o que considerámos terem sido as competências de Reflexão ou Análise Crítica, que tentámos que os formandos desenvolvessem durante a disciplina de *Supervisão I* e que deveriam ser evidenciadas nos seus *portfolios*.

2.3.6.1. De Reflexão ou Análise Crítica

Estruturámos o desenvolvimento desta competência em três níveis de acção, todos eles evidenciadores da sua aquisição, detenção e/ou desenvolvimento: os enfoques da reflexão, as actividades reflexivas realizadas e a análise crítica dos enfoques da reflexão.

Durante a formação, os professores reflectiram sobre a acção – a experiência

passada – tentando analisá-la à luz da interpretação dos contextos onde ocorreu e enquadrando-a nos referentes teóricos fornecidos ou possuídos.

Essa reflexão sobre o passado permitiria aos formandos, agora mais informados sobre o conceito de supervisão, compreender melhor essa experiência e torná-la mais significativa para si próprios. Este significado alargado, que a reflexão proporcionou, contribuiria para um auto-conhecimento mais profundo do profissional e da pessoa e dar-lhes/nos-ia alguma garantia de que perante outras situações complexas estariam mais habilitados a tomar decisões mais fundamentadas. No nosso entender, esta reflexão também acrescentaria conhecimento e novos significados não apenas às situações analisadas, mas também às relações interpessoais.

Atendendo a que, em educação, toda a envolvimento das actividades desenvolvidas impede que as situações se repitam exactamente do mesmo modo, as futuras decisões terão sempre algo de inesperado que não pode ser totalmente previsto e preparado. São as “situações pantanosas” referidas por Schön (1983), para as quais os professores e os supervisores têm de estar preparados e têm de encontrar uma resposta, tão adequada quanto é possível, na brevidade do momento.

Para que esta análise da acção possa de facto desenvolver a competência reflexiva, tornando-a mais pronta nas futuras situações, é aconselhável que seja realizada tanto ao nível individual, como colectivo. Inicialmente, o esforço realizado por escrito, para tornarmos a nossa reflexão compreensível ao Outro, ajuda a clarificar as nossas próprias ideias acerca do assunto sobre o qual estamos a reflectir. A apresentação dessa reflexão aos outros e a análise reflexiva, que estes possam vir a realizar em relação ao que nós relatarmos, podem ajudar cada um a ter perspectivas novas sobre o enfoque da reflexão exposta.

Esta reflexão partilhada só atinge os objectivos antes referidos se os participantes possuírem as características que Dewey considera indispensáveis a qualquer profissional reflexivo: a “abertura de espírito” para aceitar as novas perspectivas, a “responsabilidade” para encetar uma tentativa de repensar as suas práticas e o “empenhamento” necessário à prossecução desse intento. Só a conjugação destas atitudes pode contribuir para uma reflexão para o futuro.

A insistência na reflexão sobre o que aconteceu, onde, quando e em que circunstâncias, preparando a construção de *casos*, aproximou-nos de Erault (1995, cit. por

Husu, Toom e Patrikainen, 2008:39) no que respeita à interpretação de conceitos de reflexão *sobre* e *na* acção e à finalidade da mesma para a acção futura. Segundo este investigador, a reflexão *na* acção refere-se ao contexto em que ocorre; a reflexão *sobre* a acção indica o enfoque; e a reflexão *para* remete para a finalidade dessa reflexão, a qual, na maioria dos casos, será no sentido de desenvolver o profissional para que a sua acção futura seja mais eficaz⁶⁹.

Porém, não havendo hábitos de estruturação da reflexão é possível “ensinar” a reflectir. Isto é, podem enunciar-se os passos que conduzem a uma reflexão-produto cada vez mais aperfeiçoada, quer em termos de conteúdo, quer de forma. Em relação ao primeiro aspecto – *o conteúdo* – o aperfeiçoamento da reflexão prende-se com um cada vez maior envolvimento pessoal no enfoque da reflexão, através da emissão de opiniões e de sentidos pessoais, fundamentados em teorias públicas e/ou privadas.

Embora o modo como cada um pensa não possa ser “controlado” pelo formador, também é possível “ensinar” a reflectir cada vez mais criticamente através do fornecimento do já referido *feedback formativo co-construtivo*. Quando a reflexão se limita a “reproduzir” textos de outros, ainda que tenha havido uma “selecção” do que foi transcrito, o facto de não surgir uma tomada de posição clara face ao texto e sobre a sua “utilidade” para quem escreve, o formando deve ser questionado nesse sentido. O formador deverá instigá-lo a encontrar no texto os aspectos que lhe podem “servir” e a emitir opinião sobre eles.

Deste modo, quem ainda não tiver coragem de assumir a sua voz e a sua matriz identitária de profissional, através desses incentivos, poderá vir a orientar futuras reflexões no sentido da “interpretação” e, com o tempo atingir uma reflexão “transformadora” que os torne interventores mais competentes, abandonando a tendência pouco desenvolvimentista da “reprodução” dos textos lidos.

2.3.6.2. De Intervenção

Segundo o Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, a macro-competência de *intervenção* pressupõe o desenvolvimento de funções ao nível de sala de aula, de

⁶⁹ Nossa tradução – *Erault (1995) has extended Schön's work to encompass a third reflective process, namely, reflection-for-action, which is anticipative by its nature. [...] Erault's redefinition of the key propositions of reflection where in refers to context, on refers to focus, and for to purpose.*

orientação de estágios e de instâncias de gestão intermédia dos agrupamentos ou das escolas.

Sendo estas por nós entendidas como organizações e comunidades de aprendizagem para todos os que nelas interagem, é desejável que os seus supervisores, independentemente do órgão de gestão ao qual superintendam, possuam uma competência de intervenção que proporcione oportunidades de desenvolvimento, mudança e inovação a todos os actores desse contexto. O desenvolvimento individual e a partilha de uma visão do futuro desejável para a organização, promoverá mais rapidamente não só o desenvolvimento de cada um como o da organização. Senge *et al* (1994:227) considera que quando as pessoas partilham essa visão do futuro, esta torna-se mais clara para todos, o que possibilita o surgimento de algum entusiasmo entre os membros da organização, face aos benefícios que podem vir a obter⁷⁰.

Retomando Rogers e Shulman, são precisamente o “entusiasmo” e a “paixão” que permitem que o “diálogo” com que se inicia a intervenção – a partilha de ideias – se transforme num “pensar conjunto/colectivo”, sem preconceitos ou críticas (Senge, 1994).

Assim, a intervenção supervisiva deverá ocorrer a dois níveis:

1 – *a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.*

2 – *o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas* (Alarcão, 2002:231).

Para que o professor-supervisor da escola/agrupamento possa desempenhar correcta e cabalmente as suas funções tem também de saber escolher os seus colaboradores com base em saberes específicos detidos por estes. Todos deverão saber *estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização* (*idem*, p. 232).

Alarcão afirma ainda que estes supervisores devem conhecer o “pensamento estratégico” e apresenta-nos as características que Cunningham (1994) considera serem necessárias a esse modo de pensar para que seja eficaz. No entender deste investigador, o pensamento estratégico pressupõe uma combinação de vários aspectos: capacidade de “ver” o que se passa; o reconhecimento do valor dos dados dessa observação e sua análise para que se possa actuar em conformidade, não deixando de monitorizar/supervisionar o modo como todos vão actuando para que a função da escola se cumpra.

⁷⁰ Nossa tradução – *As people talk, the vision grows clearer. As it gets clearer, enthusiasm for its benefits grows.*

O supervisor deste tipo de escola terá de ser capaz de exercer uma função macroscópica que Alarcão clarifica, dividindo-a em subfunções enunciadas pelos verbos: *colaborar, perceber, analisar, criar, apoiar, acompanhar e dinamizar*. Verifica-se que todos estes verbos implicam interacção e a intervenção junto dos outros elementos participantes da escola, pelo que esta investigadora afirma que o *supervisor deverá assumir o papel do agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações* (*idem*, p.233).

Esta acção implica, em primeiro lugar, que o supervisor deseje estar sempre em formação e que possua conhecimentos de vária índole, sobretudo ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político. Parece assim que estamos a indiciar a existência de um “super supervisor” cujo perfil definimos a seguir.

2.4. Perfil desejável dos Supervisores

Com este perfil gostaríamos de contribuir para uma definição pública das características que directores de escolas/agrupamentos deverão possuir, evitando que sejam “escolhidos” mais por orientações ou protecções políticas, do que em função do seu currículo, experiência e programa apresentado para a instituição que pretendem supervisionar.

Partindo do princípio de que *fazer supervisão [...] é um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e dos funcionários* (Alarcão, 2002:233), é urgente que os supervisores da escola organização sejam pró-activos, participem na vida da escola, promovam mudanças contextualizadas com base em investigação realizada intra-muros, saibam mediar conflitos e criar um bom clima organizacional, no qual as pessoas são valorizadas nos seus saberes e saberes fazer.

Este conceito actualizado de supervisão implica que o supervisor possua “novas” competências para que possa obter vários níveis de conhecimento imprescindíveis ao exercício das funções que desempenha. Esse conhecimento desdobra-se em diversas vertentes, tais como, a escola como organização, as pessoas que nela interagem, a profissão e o contexto sociocultural e político, pelo que apresentamos em seguida as competências

elencadas por Alarcão (2002), relacionando-as com as funções a exercer.

As *competências interpretativas* decorrem da macro competência *reflexiva e de análise crítica*, a que já nos referimos, permitem que o supervisor interprete e compreenda a *realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa*, e pressupõe a capacidade de observação para detectar desafios e problemas com os quais terá de lidar no seu contexto de acção. É com base nestas competências que outras se poderão desenvolver e/ou ser colocadas ao serviço da organização que supervisiona. Consideramo-las indispensáveis à sua macro competência de *intervenção* na escola, no agrupamento como um todo, ou nas várias instâncias de gestão intermédia neles existentes.

Para intervir, contribuindo para o cumprimento da missão dessa organização, tem igualmente de possuir *competências de análise e de avaliação*. Estas serão exercidas no que respeita ao desempenho dos membros da escola, sobre o qual hoje tanto se tem discutido, mas também de situações e de projectos que podem contribuir para um melhor ou pior desempenho das pessoas que avalia. A análise das situações e a proposta de projectos, nos quais pretende que os seus supervisandos se envolvam, devem basear-se nas capacidades e nos conhecimentos que estes demonstrem possuir.

Partindo ainda do pressuposto de que as escolas já não podem sobreviver eficazmente, apoiadas apenas nos contributos individuais de professores/funcionários mais sabedores, mais audazes e motivados, é urgente que elas se transformem em *comunidades de aprendizagem* não apenas para os alunos, mas também e para bem destes, para todos os elementos que nela agem.

Assim, o supervisor tem de possuir *competências de dinamização da formação* de todos esses interlocutores. Necessitará, pois, de apoiar e estimular a colaboração entre esses elementos com base na mobilização dos seus conhecimentos e estratégias, cujo reconhecimento assume, para que, em conjunto, possam atender às necessidades emergentes da organização e/ou dos seus membros. Deverá ainda promover a *sistematização do conhecimento produzido* para que possa vir a servir noutras ocasiões e/ou contextos, evitando-se algum desperdício de tempo, necessário à análise dos desafios sempre novos que complexificam a profissão dos professores.

Mas nenhuma destas competências poderá resultar se o supervisor – *profissional de relação* – não possuir *competências relacionais*, nas quais julgamos estar incluídas as *competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e de*

concretização de soluções na resolução dos problemas da escola, já antes referidas com base em Santiago (2000:39). Não sendo fácil orientar situações contra as pessoas, o supervisor tem de ser capaz de as mobilizar, de gerir conflitos, de mostrar empatia pelos seus esforços e de comunicar. No nosso entender, a comunicação tem duas vertentes, ambas de importância fundamental para o êxito da supervisão exercida. Por um lado, implica a clareza de objectivos para os projectos a lançar e o uso de uma linguagem comum que todos compreendam e partilhem. Por outro, exige a capacidade de comunicar, sem atitudes paternalistas ou autoritárias, mas partindo do conhecimento que o supervisor possui desses interlocutores, o qual lhe foi proporcionado pela detenção das competências interpretativas e de análise, já mencionadas.

Para além destas competências e conhecimentos supervisivos, consideramos indispensável que o supervisor seja conhecedor de estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, e possua uma abertura de espírito que lhe permita promover estratégias de investigação-acção-formação que contribuam para um melhor conhecimento da sua instituição e para uma aprendizagem mais qualificante e permanente para todos. Deste modo, também estará a promover uma avaliação de qualidade não só das aprendizagens de todos, mas também do desempenho da instituição e dos seus membros.

Concluimos afirmando que, de facto, o supervisor dos nossos contextos educativos actuais tem de se “superar” em competências e em conhecimentos. Mas se não é muito fácil encontrar este super supervisor, pelo menos espera-se que ele saiba rodear-se de membros da comunidade educativa que, de algum modo, possam complementá-lo numa supervisão reflexiva, dialógica e desenvolvimentista de pessoas e de organizações que querem aprender e inovar em prol dos seus alunos.

Acreditando que os *portfolios* podem contribuir para a formação de profissionais detentores do perfil descrito, no próximo capítulo fazemos uma análise crítica da literatura da especialidade sobre vários tipos de *portfolios*, cuja redacção individual e/ou colectiva pode constituir-se como uma das estratégias a privilegiar por supervisores interessados na melhoria da qualidade das suas escolas, se os entenderem como documentos onde se registam as observações dos contextos e as reflexões sobre os mesmos para futuras discussões e tentativas de resolução de desafios e problemas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEPTUAL:
Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – Uma análise crítica

Capítulo II – A Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – uma análise crítica

Neste capítulo procedemos a uma análise crítica de estudos e de obras de referência sobre a construção de *portfolios* na formação de professores, durante a qual estes desempenham simultaneamente a sua função tradicional (professor) e a de aluno/formando.

A aplicação de *portfolios* no contexto de Formação Complementar, como estratégia de formação e de avaliação, era uma novidade entre nós quando a encetámos. Por esse motivo, não havia muita literatura nacional sobre o assunto nesse contexto formativo. Tivemos por isso de nos socorrer de informação sobre contextos o mais semelhantes possível para sustentar esta investigação, da qual damos testemunho neste capítulo.

Procurámos referências bibliográficas que se focalizassem nos seguintes tópicos: o conceito de *portfolio* do professor em formação; os contextos em que esta estratégia tenha sido utilizada e as finalidades que lhe foram acometidas (construção de conhecimento profissional, acesso à identidade de cada autor/formando, avaliação, certificação,...); os seus conteúdos, a sua estrutura e diversidade nos modos de construção; a influência dos contextos e das experiências pessoais de cada um; a orientação da construção dos *portfolios* e as consequências dessa orientação ou da sua ausência; e as vantagens, desvantagens e dificuldades do uso desta estratégia reflexiva e formativa sentidas quer

pelos autores, quer pelos promotores/supervisores.

Tentaremos limitar as nossas referências aos *portfolios* desenvolvidos em situações de formação de professores, mas abordaremos igualmente a sua utilização em outras profissões, nas quais se utilizam *portfolios*, a qual de algum modo contribuiu para uma evolução qualitativa ou estrutural no uso que deles se faz em Formação/Educação. Serão, por isso, analisadas as referências a *portfolios* de avaliação, de certificação, de desenvolvimento e de aprendizagem profissional.

Durante a aplicação dos *portfolios reflexivos*, os seus autores transcreveram para os mesmos reflexões sobre as suas práticas como profissionais e considerações sobre as sessões/aulas de formação da disciplina de *Supervisão I*, na qual os *portfolios* surgiram simultaneamente como estratégia de formação e de avaliação. É a análise destas reflexões e considerações que constitui o objecto desta investigação pelo que brevemente retomamos o conceito de formação já indiciado no capítulo anterior para contextualizar o uso do *portfolio*.

Como já afirmámos o conceito de formação em causa privilegia a reflexão sobre práticas passadas e presentes, fundamentada nas várias dimensões de conhecimento pessoal e profissional, que possuem ou venham a desenvolver, através de um processo de investigação/formação objectivado nos seus contextos de trabalho e na óptica de formação ao longo da vida. Pretendemos também perspectivar acções futuras nas duas funções antes referidas: como professores, a reflexão sobre as suas práticas, e como formandos, sobre a formação que estão a receber e suas consequências na profissão.

O conceito subjacente aos *portfolios* construídos neste tipo de formação profissional atribui-lhes uma dupla dimensão: promover o desenvolvimento holístico dos autores e/ou servir de instrumento de avaliação para certificação e/ou para promoção na carreira profissional.

1. Conceito de Formação de Professores subjacente ao uso de *portfolios*

Como já enunciámos anteriormente, a formação de professores não deve ser orientada num sentido único, isto é, partindo do formador para o formando, sem a participação activa deste no contexto formativo e, posteriormente, na sua escola (Vieira, 2008:5). Também não consideramos uma formação de professores que seja apenas uma

estratégia de progressão na carreira, através de créditos ou da aquisição de um grau académico superior.

Esperamos que as aprendizagens realizadas na formação frequentada, obrigatória e/ou voluntariamente, venha a ser partilhada junto dos colegas de profissão em contexto comum de trabalho. Deste modo continuam a expandir o conhecimento construído enquanto formandos e contribuem para o desenvolvimento das pessoas e dos contextos com quem interagem, através da (re)construção desse conhecimento em situações de formação mais ou menos formais, tão centradas na escola quanto possível. Desejamos acreditar que, tanto os que disponibilizam formação, como aqueles que nela se inscrevem, pretendem contribuir para a (re)construção do conhecimento profissional e pessoal de todos os profissionais de educação (nos quais se incluem) e para uma escola melhor.

Deste modo, a formação de professores, desde que procurada como resposta adequada à identificação de problemas dos próprios e dos contextos onde estão inseridos (Canário, 2003:205) deveria, uma vez terminada, ser testemunhada na sua aplicação prática, tentando resolver ou minorar os problemas que a motivaram. Não sugerimos trabalhos teóricos “construídos” apenas a partir da investigação feita por outros, em contextos desactualizados ou diferentes dos seus (Vieira, 2008:7; Meuus, Looy e Libetton, 2004). Pretendemos que os seus autores dêem a conhecer as suas teorias – “portfolio is a theoretical act” (Shulman, 2004) – e que, com base nas mesmas contribuam para a transformação da educação contextualizada nos seus locais de trabalho. São estudos a desenvolver *para* e *nos* locais de trabalho, através da partilha de preocupações e de responsabilidades e do envolvimento de outros profissionais inseridos nesses contextos. Assim, obtêm-se documentos úteis, porque construídos por *práticos reflexivos* (Sá-Chaves, 2002; Zeichner, 1993; Alarcão, 1991; Schön, 1992, 1987, 1983), inseridos em escolas nas quais intervêm e/ou desejam intervir.

Consideramos que este tipo de formação contribui para a criação de uma cultura comunitária e colaborativa nas escolas que reflectem sobre as suas práticas, seus sucessos e/ou desaires, e sobre as influências que os vários contextos que as envolvem podem exercer no que nelas acontece (Alarcão, 2001a, b, c). É uma visão de formação em educação, baseada na *perspectiva ecológica do desenvolvimento humano* defendida por Bronfenbrenner (Alarcão, 2001a; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Portugal, 1992).

Os professores envolvidos passam a constituir-se como “elos de ligação” e de

desenvolvimento dos vários contextos onde desempenham as suas funções no sistema micro (a sua escola) para as quais se preparam com a formação recebida. As aprendizagens realizadas para a consecução deste objectivo farão mais sentido e terão mais hipótese de êxito junto dos colegas de escola, se os professores (“recém-formados” nestas acções escolhidas) as partilharem, discutirem e através de uma reflexão conjunta as adaptarem àquele contexto específico. “Regressados” de um momento de formação esses professores deixarão de ser recebidos como “arautos” das autoridades educativas, portadores de mais uma “receita inexequível”, mas como co-formadores informados que já puseram em prática as ditas receitas, com vantagem para os próprios.

Se durante esta formação, desenvolvida fora e dentro da escola, tiverem construído *portfolios*, estes ou alguns dos documentos neles inseridos poderão servir de ponto de partida para a reflexão de outros professores (Vieira, 2008:5) e poderão, igualmente, vir a tornar-se estratégia formativa e avaliativa de uma comunidade escolar que aprende, pensa, se constrói e se avalia (Alarcão, 2001a, b), no sentido de se transformar e tornar mais eficaz para todos – uma *escola reflexiva* – “o lugar onde os professores aprendem” (Canário, 1999:11) – ensinam e se desenvolvem (Shulman, 1999b, 1993, 1987, 1986b). Para nós esta “nova” visão de escola será um sinal de esperança no que respeita ao conceito de supervisão reflexiva e desenvolvimentista porque colaborativa e responsável.

2. Conceito e utilização do *portfolio* na Formação de Professores

Em Educação o uso de *portfolios* foi introduzido na década de oitenta do século XX, isto é, mais tarde do que sucedeu com outras profissões. Por esse motivo, compreende-se que o conceito de *portfolio* não seja unânime e tenha evoluído de acordo com as finalidades que lhes têm sido atribuídas, os contextos onde se desenvolveram e/ou os resultados das avaliações processuais e de produto a que foram sendo sujeitos. Porém, a sua construção entre professores partilha de algumas características dos *portfolios* desenvolvidos nas áreas profissionais consideradas pioneiras na aplicação desta estratégia para credenciar os candidatos a possíveis empregos (arquitectos, jornalistas, artistas plásticos, modelos)

Em primeiro lugar, trata-se de uma *narrativa autobiográfica* sobre os percursos profissionais e de vida de quem a escreve e organiza, que inclui uma selecção criteriosa de

trabalhos evidenciadores dos seus conhecimentos e das suas capacidades profissionais, mas que também dá testemunho da identidade profissional e pessoal do seu autor, considerada mais difícil de objectivar através dos instrumentos tradicionais de avaliação de profissionais em geral (Dinham e Scott, 2003; Donnelly, 2003; Lyons, 2002b, 1998; Shulman, 1998a; Wade e Yarbrough, 1996). Podendo o *portfolio* vir a ser apresentado pelos professores e também pelos profissionais já referidos a possíveis clientes ou empregadores, Lyons (2001a) considera-o uma espécie de *curriculum vitae* ilustrado com trabalhos produzidos pelo seu autor, mas mais rico porque revelador da pessoa que escreve.

Aproximar-se-á do conceito de *portfolio* defendido por Alarcão (2001b:13) revelador do *caminho profissional percorrido pelos docentes e dos processos de auto-regulação utilizados*, o qual deverá ter um *cariz muito pessoal* e, por esse motivo, não deve ser objecto de orientações de construção *normalizadoras* mas *mais provocadoras da criatividade individual de cada um*. Esta investigadora portuguesa sugere um tópico em torno do qual se deverá organizar o *portfolio* de desenvolvimento profissional do professor – *Reflexão sobre a minha Profissionalidade em Construção* – o qual deve incluir documentação de índole vária sobre esse percurso, sempre acompanhado de reflexão justificativa da sua inclusão.

No entender de Sá-Chaves (2005, 2000a, b) é esse tipo de reflexão sobre cada uma dessas evidências que dá a conhecer a capacidade reflexiva do autor e que desoculta a sua identidade como pessoa e profissional.

A segunda característica comum, indispensável à construção e estruturação da colecção de documentos antes referida e aos textos que os acompanham, é a *reflexão*. As profissões, para cumprirem os seus desígnios, necessitam de *práticos reflexivos* e não é por acaso que Schön (1987, 1983) enfatiza a importância da preparação de práticos reflexivos no contexto de outras profissões, antes de iniciar estudos mais dirigidos ao contexto da educação, no que veio a ser secundado por outros investigadores já referidos.

Decorrente destas características, no contexto português, Sá-Chaves denomina de *portfolios reflexivos* todos aqueles construídos em situação de formação de professores e de outros profissionais aos quais atribui uma dupla dimensão (Sá-Chaves, 2005, 2000b):

Por um lado, uma dimensão processual estruturante, auto e hetero reveladora e por outro, uma dimensão de produto ou evidência que, no seu conjunto, configuram uma abordagem globalizante dos fenómenos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos neles implicados (Sá-Chaves, 2000a:33).

Esta breve referência ao uso dos *portfolios* em Portugal deve apenas ser considerada como enquadradora de uma concepção alargada de *portfolio*, mas impõe-se pelo facto de ter sido essa a matriz de *portfolio* utilizada pelos nossos formandos. Retoma-la-emos mais adiante.

Neste texto, é nossa intenção apresentar uma evolução deste conceito ao longo das últimas duas décadas, tentando limitarmo-nos aos *portfolios* utilizados em contexto educativo de formação e de avaliação de professores. Como já afirmámos a referência aos *portfolios* de outras áreas profissionais surgirá, se for relevante para o contexto em estudo – a formação de professores na aceção antes apresentada.

Assim, surgem vários tipos de *portfolio*: de ensino, do professor, de ensino e aprendizagem, de curso / disciplina / curriculum / escola / departamento, de emprego; em suporte de papel ou electrónico, que definimos brevemente a seguir (Vieira, 2008; Beck, Livne e Bear, 2005; Xu, 2003; Lyons, Hyland e Ryan, 2002; Shulman, 1998a, b; Lyons, 1998; Hutchings, 1998; Passow, 1998; Bass, 1998; Boyer, 1990).

Tendo a aplicação de *portfolios de ensino* inicialmente só visado os professores de ensino superior, a insatisfação reinante nos finais dos anos oitenta sobre os resultados educativos americanos apelava a que também se criassem critérios de avaliação rigorosos e abrangentes do desempenho não só dos professores, mas também dos alunos de outros graus de ensino. Surgem novos projectos de formação e de avaliação de professores, organizados por instituições e pessoas preocupadas com o clima culpabilizador dos professores, estruturados em *portfolios de ensino*, na aceção que Shulman (1994, cit. por Lyons, 1998:3) lhes atribuiu no 1º Congresso sobre *portfolios*, realizado em Cambridge (Mass.):

[...] *história estruturada em testemunhos, cuidadosamente seleccionados a partir de um conjunto de actos de ensino concretizados sob supervisão e substanciados em exemplos de trabalhos dos alunos, a qual só pode ser plenamente organizada através de processos de escrita reflexiva, de deliberação e de diálogo*⁷¹ [entre o autor, os teóricos, os supervisores e os colegas].

Nesses projectos estiveram envolvidos o “Carnegie Forum on Education and Economy”, cujo nome indicia que não se limitaram ao âmbito da educação, bem como alguns membros da Carnegie Foundation como o próprio Shulman, Darling-Hammond e

⁷¹ Nossa tradução – *A teaching portfolio is the structured documentary history of a (carefully selected) set of coached or mentored accomplishments substantiated by samples of student work and fully realized only through reflective writing, deliberation, and serious dialogue.*

Lyons. Pretendia-se com esses projectos (re)dignificar o professor como profissional especializado, conhecedor e competente, preparado para novos desafios, através de um processo de análise e de avaliação das suas dimensões do conhecimento e competências pessoais e profissionais, presentes nas suas práticas e que o tornassem mais credível aos olhos de uma *nação em risco* ainda não *preparada com professores para o século XXI* (Lyons, 1998:1-2).

Se o *portfolio* de ensino já tinha conseguido captar essas dimensões de conhecimento e essas competências nos professores universitários, parecia a estratégia adequada a implementar no contexto de outros graus de ensino, como veio e ainda está a acontecer.

Lyons (1998:4) complementa o conceito de *portfolio de ensino* acima apresentado (Shulman, 1994) afirmando que a sua construção é transformadora (“transformative”)⁷² do seu autor, isto é, pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, um dos principais objectivos da formação que vai recebendo, ou da auto-formação procurada a maioria das vezes com base nas necessidades sentidas e nos seus próprios interesses, ambos decorrentes de problemas encontrados nas práticas pessoais e/ou nas instituições onde está inserido. O desenvolvimento profissional frequentemente patente na análise de um *portfolio* de ensino e a importância de que se reveste a experiência pessoal de aprendizagem resultante do processo reflexivo subjacente à sua construção, permitem que o mesmo possa ser considerado uma credencial da competência profissional e da identidade pessoal do seu autor. Por essa razão, Herteis (2004) afirma que os *portfolios de ensino/do professor* (“teaching”/“teacher portfolio”) *são dossiers nos quais os professores documentam e descrevem a sua própria filosofia, as actividades, os sucessos e os planos do ensino que ministram*⁷³.

O *portfolio de ensino*, documento credível certificador da avaliação de professores, passa também a ser designado de *portfolio do professor* (Lyons, 1998:4). O “sentido de autoria” que a redacção do *portfolio reflexivo* confere ao seu autor (Sá-Chaves, 2005:5, 2000a) torna-o um produto único, não dissociável do processo de crescimento pessoal e profissional do seu autor. Esse processo é também propiciador de uma auto-revelação

⁷² Nossa tradução – [...] *historically intertwined with the search for a new teacher professionalism [...] creating a teaching portfolio can be transformative.*

⁷³ Nossa tradução – *these files are teaching portfolios that document and describe your philosophy, activities, achievements and plans in teaching.*

(“surpreendente” ou “aterradora”) (Donnelly, 2003) e de uma possível auto-avaliação do autor já que constitui uma *experiência pessoal significativa* que lhe oferece a *oportunidade de reflectir sobre as aprendizagens realizadas e sobre a sua identidade profissional*. (Lyons, 1998: 4)⁷⁴.

O *portfolio do professor* tem sido utilizado em vários tipos de programas de formação ou de avaliação de professores – no estágio, no período imediatamente anterior à entrada na profissão (“pre-service”) e em vários outros estádios da sua carreira (“in-service”). Quando usado como estratégia de formação, mas sobretudo quando usado para avaliação e certificação, os dados nele evidenciados são muitas vezes cruzados com os dados decorrentes da organização de *portfolios de alunos* (“student portfolios”), os quais também são usados para uma *avaliação mais autêntica* (Ellsworth, 2002; Darling, 2001; Darling-Hammond, 2001; Borko *et al*, 1997). Crê-se que este cruzamento pode contribuir para que a formação e a avaliação dos professores se tornem mais compreensivas e assim, para uma reforma educativa mais eficaz porque mais próxima de todos os intervenientes no processo educativo, entendidos na sua globalidade de seres actuantes e pensantes.

À medida que as experiências com todos estes tipos de *portfolios* se multiplicam e vão sendo avaliadas, os investigadores apercebem-se de que há mais valias no uso do *portfolio do professor* na formação e na avaliação destes profissionais. Estes não podem continuar a ser encarados como meros técnicos, como acontecia nos anteriores programas de avaliação, pois os seus *portfolios* revelam a inter-relação das suas dimensões profissional e pessoal, as quais são dadas a conhecer através de uma certa liberdade e criatividade que contribuem para que os mesmos sejam “peças únicas”, reveladoras do desenvolvimento holístico da pessoa-professor (Amaral, 2005; Sá-Chaves, 2005, 2000 a,b; Zeichner e Hutchinson, 2004; Lyons, 2002b, 2001a, 1999a, 1998; Luwish, 2002; Shulman, 1999b, 1998 a, b, 1994).

Talvez por isso alguns investigadores pareçam usar os conceitos de *portfolio de ensino* e de *professor* quase como sinónimos e em alternativa, na literatura da especialidade (Shulman e Shulman, 2004; Donnelly, 2003; Lyons, 2002b, 2001a,b, 1998; Darling-Hammond, 2001; Darling, 2001; Wade e Yarborough, 1996). Para todos estes

⁷⁴ Nossa tradução – [...] *to the novice teacher or to the experienced master, the portfolio process can be a compelling personal experience, offering the opportunity to reflect on one's learning and to articulate just who one is as a teacher.*

autores os *portfolios* referidos são colecções organizadas de documentos seleccionados pelo professor, que incluem uma forte componente reflexiva que justifica essa selecção por escrito, sustentada nas suas teorias e crenças, nos acontecimentos mais ou menos bem sucedidos e/ou nos desaires, com os quais se aprendeu. Evidenciam uma interligação “obrigatória” entre a teoria e a prática, realizada pelo seu autor através de uma reflexão teorizante desenvolvida num processo dialógico de formação, que ocorre nas “conversas” com o seu formador mais directo, com alguns dos seus pares e com autoridades educativas (directores de escolas, etc.) em comunidades de aprendizagem (Shulman, 2004, 1998a, 1993) e nos “diálogos” com os textos lidos.

Ainda que redigido pelo mesmo autor, o *portfolio de aprendizagem/ desenvolvimento profissional* (“professional development”/“learning portfolio”) é um dossier no qual o professor coloca a reflexão que realiza sobre a sua aprendizagem como profissional de ensino, entendida como uma formação ao longo da vida, que precisa de estar acessível para os momentos de avaliação profissional de que será naturalmente alvo ao longo da sua carreira. Estes *portfolios* têm simultaneamente um cariz formativo e sumativo. Consideramo-lo principalmente formativo pela auto-supervisão que os textos nele incluídos representam, e sumativo, sempre que sobre eles e os seus autores recai um processo de avaliação para progressão na carreira.

Idealmente, antes de construírem este tipo de *portfolios*, os professores já devem ter começado a construir um *portfolio de candidatura à profissão* (“employment portfolio”) que funcionou como “carta de apresentação” de um candidato a um lugar na profissão, tal como acontece em algumas das áreas já referidas (arquitectos, modelos,...) (Retallick e Smith, 1999:48)⁷⁵. Por este motivo, defendemos a construção de *portfolios reflexivos* a partir da formação inicial, que poderão vir a ser utilizados ao longo da carreira. Esta circunstância não só facilita a sua redacção posterior, mas também permite que estes primeiros *portfolios* se constituam como um embrião do *portfolio* de desenvolvimento profissional referido, ou como os primeiros textos orientados pela e para a experiência.

A designação *experienced-oriented learning texts*, atribuída por Vieira (2008) aos *portfolios* utilizados pelos professores, agrada-nos particularmente porque contém as dimensões – aprendizagem e experiência – e o modo como ambas interagem na construção da profissionalidade dos professores e na transformação da educação. Sentimos que a

⁷⁵ Nossa tradução – It provides prospective employers with information about a teacher’s suitability.

definição que Vieira (2008:1) nos apresenta corresponde àquilo que os *portfolios reflexivos* por nós utilizados no curso de complemento de formação pretendiam objectivar, isto é, a experiência daqueles formandos, orientando-a para futuras acções:

*Sendo textos de aprendizagem orientados pela experiência são construídos a partir da experiência profissional, dão-lhe forma e tornam-na acessível a outros, para que estes também se construam sobre ela [...] a transformação da experiência profissional torna-se o motivo, o meio e o objectivo da aprendizagem.*⁷⁶

Se os professores estiverem habituados a escrever este tipo de *portfolios* poderão vir a contribuir para a redacção dos *portfolios de curso, de departamento e/ou de escola*, os quais são construídos por vários autores, membros dos vários contextos enunciados, sob a supervisão, respectivamente, do director do curso, do coordenador do departamento e do director da escola. Tal como em relação aos *portfolios* de autoria individual, esperamos que estes últimos evidenciem as reflexões realizadas nesses contextos sobre problemas, sucessos, desenvolvimentos e inovações que tenham ocorrido e que tenham sido consideradas relevantes para os seus membros e, consequentemente, para as escolas.

Como anunciámos anteriormente, passamos a apresentar algumas experiências com *portfolios* noutras profissões nas quais também se privilegiaram as dimensões de aprendizagem e de desenvolvimento, que de algum modo “inspiraram” aquelas encetadas na formação de professores.

Alguns investigadores que se dedicaram à utilização de *portfolios* noutros contextos (Medicina, Enfermagem, Economia, orientação de carreiras, ...) apelidam-nos de *portfolios profissionais de aprendizagem* (“professional learning *portfolios*”) (Dinham e Scott, 2003:229). Está-lhes subjacente a mesma dimensão desenvolvimentista ao nível pessoal e profissional e a sua estruturação e orientação da sua construção (entradas e temas definidos previamente). Para além disso, têm muitas semelhanças com o *portfolio* de aprendizagem nas áreas científicas e profissionais referidas, bem como na formação de professores.

Sendo a noção de aprendizagem, subjacente a qualquer profissão, considerada um processo evolutivo de construção de conhecimento sobre aquele já detido, dando origem a novos saberes que a experiência profissional e de vida também ajudam a (re)construir, surgem os *portfolios profissionais de desenvolvimento* (“professional development

⁷⁶ Nossa tradução – [...] *experienced-oriented learning texts* [...] *they are built from professional experience, give shape to it and make it accessible to share so that they can also build on it. [...] the transformation of professional experience becomes the motive, the means, and the goal for professional learning.*

portfolios”) (*idem, ibidem*). Trata-se de um conceito mais actual, não enfocado apenas numa área do saber (Educação), mas abrangendo todos os contextos de formação/aprendizagem. No entanto, segundo McKinney (2005), socióloga e investigadora no contexto americano (CTLT⁷⁷), envolvida em programas de “Scholarship of Teaching and Learning”(SOTL), esta designação ainda não é aceite por todos, sendo usada alternadamente com o *portfolio de ensino*.

Na segunda metade da década de 90, os vários tipos de *portfolio* começaram a adoptar um formato diferente – o *portfolio electrónico* (“e-portfolio”). Foi utilizado em projectos piloto nos EUA, Canadá (UBC⁷⁸) e Malásia (Ramesh *et al.*, 2004) nas áreas mais diversas, respectivamente, Literatura Americana (Bass, 1998), Farmácia (UBC, 2003) e Medicina. Continuam a ser sustentados pelos mesmos fundamentos estruturais, diferindo no suporte em que são escritos, na rapidez da troca dos documentos com o supervisor, na recepção e reacção aos comentários, mas sobretudo no pouco espaço que ocupam. A dificuldade em armazenar e conservar os *portfolios* tradicionais tem sido invocada como um dos óbices à sua implementação (Ramesh *et al.*, 2004; Zeichner e Hutchinson, 2004; Lyons, 2002 b; Darling, 2001; Bass, 1998).

Se os seus autores forem utilizadores habituais das novas tecnologias, todos os *portfolios* podem ser construídos através de computadores e partilhados via correio electrónico, havendo porém algumas dúvidas relativas à desvantagem que pode advir do afastamento que a tecnologia cria entre o autor e o texto, passível de perturbar a qualidade da narrativa (Ramesh *et al.*, 2004:6; Donnelly, 2003:262; UBC, 2003). Beck, Livne e Bear (2005:222) dão a conhecer alguns estudos desenvolvidos na área da avaliação das práticas e da formação através da construção de *portfolios electrónicos formativos* e *portfolios electrónicos sumativos* (“formative and summative electronic portfolios”), reconhecendo no entanto ainda haver pouca investigação neste contexto que aborde as opiniões e as consequências para o desenvolvimento profissional.

3. Os *Portfolios Reflexivos*

O contexto português não foi abandonado por acaso e o facto de só agora nos

⁷⁷ Center for Teaching, Learning and Technology – Illinois State University.

⁷⁸ University of British Columbia

referirmos ao conceito de *portfolios reflexivos*, a partir de investigação realizada por Sá-Chaves (2005, 2000a, b) decorre de o considerarmos o corolário de todos os anteriores, apesar de a designação dada parecer apenas focar explicitamente a “reflexão” como processo estruturante da sua construção. No entanto, este conceito engloba as características de muitos dos *portfolios* já mencionados.

Sá-Chaves (2000a:15) apresenta-os como

[...] instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.

Assim, gostaríamos de explicar por que também nos identificamos com esta designação:

1) Sá-Chaves atribui a esta estratégia de formação profissional de professores e de outros profissionais uma dupla dimensão (de processo e de produto) também contemplada nos *portfolios* antes apresentados.

2) A aceção de formação em causa alicerça-se em certos *princípios fundadores* (Sá-Chaves, 2000b:194-195) já previstos nos conceitos antes apresentados: sendo os professores, adultos, são seres em contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, patente no *princípio do inacabamento* que pode ele próprio enformar o *portfolio*, considerado como uma narrativa auto-biográfica permanente que pode ir para além do momento em que nos formamos, como um relato da nossa vida, como um todo.

3) *O papel da experiência, a reflexão na e sobre a acção e o auto-conhecimento*, que esta estratégia privilegia e/ou promove, pressupõem o cumprimento do *princípio da auto-implicação*, indissociável do *princípio da (auto)consciencialização* das dimensões de conhecimento e das competências possuídas e evidenciadas nos documentos e nos textos inseridos nos *portfolios*. Se estes forem apresentados a outros profissionais, isto é, se as teorizações que eles promovem com base nas experiências, teorias e crenças dos seus autores, forem partilhadas em *comunidades de aprendizagem*, está accionado o *princípio multiplicador da diversidade* (*idem, ibidem*), que contribui para o enriquecimento dos saberes de cada um dos intervenientes, inseridos em instituições que também aprendem (Canário, 2003, 1998; Alarcão, 2001a, c; Senge, 2000).

4) Os *portfolios* reflexivos são ainda considerados narrativas autênticas, idiossincráticas e inimitáveis porque assentam na personalidade de cada professor, que experienciou as vivências narradas de modo original, porque original é também o conhecimento que construiu ao longo da vida, nos contextos que foi habitando e com as pessoas com quem interagiu, a forma como reflecte e o modo como organiza e ilustra essas reflexões.

5) Para além de serem *peças únicas* (Sá-Chaves, 2000a:16) são também estratégias de supervisão dialógica

cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que conjuntamente, supervisor e supervisando souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente pudessem vir a afastar-se.

6) Se a todas estas características, ainda acrescentarmos o facto de Sá-Chaves (*op. cit.*, p.33) considerar que esta estratégia pode igualmente contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal de quem lê e avalia os *portfolios* e de quem sobre eles discute, parece-nos ser possível afirmar que o conceito de *portfolio reflexivo* será aquele que, até ao momento, nos surgiu como o mais abrangente. A dimensão de produto resultante do processo da sua construção, pode estimular uma outra dimensão processual de desenvolvimento holístico na pessoa que o lê e/ou avalia.

Deste modo, atrevemo-nos a afirmar que os *portfolios reflexivos*, defendidos e iniciados por Sá-Chaves no contexto do curso de complemento de formação em análise nesta investigação, correspondem a um conceito mais alargado que inclui os *portfolios de desenvolvimento e de aprendizagem do profissional/professor* (em formação inicial, em período “probatório”, em exercício das suas funções, em formação contínua e/ou especializada), considerado em toda a sua globalidade, em constante crescimento pessoal e profissional propiciado pelos momentos de aprendizagem realizados em conjunto e com a colaboração daqueles com quem interage: alunos, estagiários, outros professores e administradores.

Nós mantivemos a construção deste tipo de *portfolios* nas turmas subsequentes do curso, porque acreditávamos que, de facto, eles poderiam desenvolver aqueles formandos concretos, ao dar-lhes hipótese de analisarem as suas teorias e práticas e sobre elas reflectirem no sentido de as melhorarem com base nos referentes teóricos e práticos a que, através da reflexão neles vertida, estavam a aceder ou a consciencializar.

No presente, como já referimos, parece-nos que o nome recentemente atribuído aos *portfolios* utilizados no contexto da formação pós-graduada, na Universidade do Minho, por Vieira (2008) – *portfolios as experienced-oriented learning texts* – contempla nesta longa designação o ponto de partida e a dimensão do processo reflexivo dos *portfolios* – a experiência profissional dos professores, sobre a qual sempre insistimos que se reportassem.

4. Contextos de construção de *portfolios* e suas finalidades

Anteriormente já foram brevemente mencionados alguns contextos e finalidades da aplicação desta estratégia de formação e de avaliação de professores, sendo necessário agora organizar, clarificar e alargar essa informação, adoptando o conceito compreensivo de *portfolio reflexivo*, integrador de vários tipos *portfolio* que se focalizam na reflexão, apresentado na secção anterior e evitando a repetição de informação referente aos outros tipos de *portfolios* mencionados em 1.

4.1. A avaliação de professores e o “nascimento” dos *portfolios* em Stanford College University

Os *portfolios de ensino* foram considerados os instrumentos ideais para os professores universitários tomarem consciência e registarem o seu *conhecimento académico sobre o ensino* (“scholarship of teaching”, Boyer, 1990)⁷⁹. Este é atingido através da reflexão proporcionada pelos *portfolios*, e é definido como o trabalho realizado para alargar as fronteiras do conhecimento do ensino de cada disciplina através de uma análise profunda, de uma síntese e interpretação de ideias e de informação e de uma metodologia documentada e rigorosa. Todo este processo é registado de modo reflectido nos *portfolios* de ensino (“teaching portfolio”) (www.usask.ca/tlc/sotl/sotl_boyer.html). Mas estes registos / documentos, para serem considerados de utilidade para a sociedade, têm de ser partilhados, tornados públicos e sujeitos a apreciação, estar abertos à avaliação, e acessíveis a outros membros da comunidade educativa, para que estes experimentem os

⁷⁹ Recentemente, Vieira, Silva e Almeida (2010:25) apresentam-nos uma proposta de tradução deste conceito – *indagação da pedagogia* – , bastante mais abrangente e mais adequada à perspectiva de formação que temos vindo a defender, na qual se incluem a participação do professor-investigador nos projectos de investigação mais eruditos, *a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional*, a valorização dos contextos, da reflexão, do diálogo colaborativo, da autonomização,... na transformação e inovação das práticas dos professores.

actos educativos, as teorias, as crenças, neles representados, depois de contextualmente adaptados (Herteis, 2004).

Esta investigadora defende que é através dos *portfolios* que os professores se apercebem de que ensinar significa investigar e servir a comunidade e a profissão, isto é, dão evidência do modo como cumprem o serviço público de que são acometidos e como o podem tornar mais válido.

Nesta perspectiva, passaram a ser igualmente utilizados com professores de outros graus de ensino como alternativa aos instrumentos desenhados e aplicados por legisladores e “leigos” em matéria de avaliação dos professores nos Estados Unidos. Estando em causa a avaliação de milhares de professores, inicialmente privilegiaram o teste de escolha múltipla (“National Teachers Examination”) e a observação de aulas, através dos quais procuravam verificar *como* o professor ensinava, ignorando a complexidade do acto de ensinar (Lyons, 1998:13-14). Estes instrumentos apenas avaliavam teorias e práticas mais ou menos behavioristas e ignoravam outros requisitos essenciais à profissão como o conhecimento e as competências estruturantes dessas práticas, a capacidade de participarem na gestão e nas tomadas de decisão das escolas, e o modo como se envolvem na sua auto-avaliação (*op. cit.*, p.14).

Os *portfolios do professor e de ensino* (“teacher” e “teaching portfolios”) (McKinney, 2005; Herteis, 2004; Zeichner e Hutchinson, 2004; Donnelly, 2003; Xu, 2003; Lyons, 1999b, 1998; Shulman, 1998b; Carroll, Potthoff e Huber, 1996) tiveram como precursor Lee Shulman e foram utilizados pela primeira vez nos Estados Unidos da América, em programas educativos subsequentes à revelação do panorama assustador da educação americana, evidenciado pelos vários relatórios publicados entre 1970 e 1980, entre os quais destacamos *A Nation at Risk* (1988).

A situação indiciava a necessidade urgente de uma reforma educativa, durante a qual se perspectivasse um novo profissionalismo do professor, a adquirir através de uma formação (inicial ou contínua) diferente da habitual. Subjacente a esse profissionalismo, estaria uma natureza diferente de conhecimento e as competências a demonstrar tanto pelos professores como pelos alunos (Lyons, 1998:1), baseada numa avaliação rigorosa das práticas educativas.

Surgiram investigações no sentido de se encontrarem formas inovadoras de avaliação dos professores, tendo os *portfolios* sido considerados uma estratégia cujas

potencialidades deveriam ser exploradas para o efeito (*op. cit.*, p. 3).

No âmbito da acção desenvolvida pela Carnegie Foundation e na sequência da criação dos “National Board for Professional Teaching Standards”, Shulman e alguns colaboradores (Boyer, Lyons, Darling-Hammond, Hutchings) foram “inventando” instrumentos de avaliação que capturassem o acto de ensinar em toda a sua complexidade e abrangência (Shulman, 1998a:25).

Em 1985, na Universidade de Stanford (Stanford College University), esse grupo de trabalho inicia o “Teaching Assessment Program” (TAP), que permitia uma avaliação mais fiel e abrangente do que as anteriores, pois apesar de também se basear em observações de aulas, incluía reflexões sobre documentos utilizados nas aulas (planos, materiais, manuais,...), gravações vídeo de aulas, sessões de feedback, entrevistas ao professor e depois aos seus alunos, ... Porém, como este “ensino” se desenvolvia em “aulas” ministradas na universidade a alunos deslocados para o efeito, continuava a ser uma actividade altamente descontextualizada e artificial, que levava a que os seus proponentes se interrogassem sobre a continuidade das práticas observadas, quando os professores regressassem às suas escolas.

Era, pois, preciso que as futuras avaliações incluíssem evidências sistemáticas do que os professores faziam nas suas salas de aula. Surgiu assim a ideia do *portfolio*, com base nas razões pelas quais era usado por outras profissões (*op.cit.*, p.26). É de novo na Universidade de Stanford que surge uma “segunda geração” de trabalho desenvolvido sobre a avaliação de professores. Os investigadores começaram a “imaginar” *portfolios* nos quais os professores, em avaliação pelo National Board, colecionassem textos/“entradas” que testemunhassem o trabalho realizado ao longo de cerca de um ano, tornando esta avaliação mais rigorosa e abrangente porque não se enfocava em momentos descontextualizados como os anteriormente descritos (*op. cit.*, p.27).

Porém, a American Educational Research Association mostrou algumas reservas relativamente a estes *portfolios*, por considerar que os professores “faziam batota” e “ajudavam-se” na sua redacção o que invalidaria a experiência (*idem, ibidem*). Perante esta suspeição, Shulman propôs que esse trabalho colaborativo se tornasse evidente no *portfolio* e que cada uma das entradas passasse a ser supervisionada por alguém credenciado que também colaboraria na construção do *portfolio*, relatando as reflexões conjuntas e as observações de aulas realizadas (*op.cit.*, p.28).

O projecto continuou a desenvolver-se e a questão da “colaboração na avaliação dos professores”, criadora de tensões entre várias entidades, permitiu que estas compreendessem que a avaliação do professor só seria válida se, para além de dar evidência do conhecimento e das competências possuídas, desse oportunidade ao professor de se tornar melhor profissional e de contribuir para a qualidade do ensino – a *validade consequential* (“consequential validity”). Esta torna-se a quinta das quatro dimensões essenciais de validação da avaliação já previstas para este contexto: a *validade concorrencial* (“concurrent validity”) – evidência concomitante de vários aspectos da competência profissional; a *validade de previsibilidade* (“predictive validity”) – evidência de possíveis melhorias no futuro profissional do professor; a *validade de conteúdo* (“content validity”) na acepção alargada de conhecimento do professor, englobando as sete dimensões definidas por Shulman (1987); e a *validade de desenvolvimento* (“construct validity”), entendido como uma construção permanente do professor ao longo da sua carreira (Shulman, 1998a:30).

Esta forma diferente de avaliar permitia ao sujeito avaliado apresentar o seu trabalho, justificando a selecção dos documentos para as aulas e a sua inserção no *portfolio*, o que lhe facultava, nas reflexões que, a propósito, fosse escrevendo e inserindo no mesmo, a apresentação e defesa das crenças e saberes, subjacentes a essa escolha. Deveria também defender-se e “lutar” por essas tomadas de posição e pelos conhecimentos manifestados numa prova oral semelhante à que validava uma tese de pós-graduação, na qual o autor do *portfolio* o apresentava publicamente perante um júri/painel de avaliadores que o questionavam sobre o mesmo. Este “exame” oral podia tomar outras formas como entrevistas e discussões em grupos alargados, sempre orientadas por um grupo de avaliadores (Meuus, Looy e Libetton, 2004; Shulman, 1998a)

A informação sobre o professor em avaliação, decorrente deste último momento, provou a Shulman e aos seus colaboradores que o instrumento de avaliação, que tinham “reinventado/criado”, tinha um grande potencial avaliativo porque permitia o envolvimento entusiástico e promissor dos professores nos assuntos que diziam respeito à sua prática e a discussão com outras pessoas favorecia a clarificação de alguns aspectos do *portfolio* e o enriquecimento mútuo.

Ao verificar que, para muitos dos professores envolvidos neste projecto, estas apresentações tinham sido as suas primeiras oportunidades de partilha de experiências de

ensino e de reflexão colaborativa sobre as mesmas, com as vantagens que geralmente lhes eram atribuídas para o desenvolvimento profissional dos intervenientes, Shulman propôs a inclusão destes requisitos complementares da avaliação dos *portfolios*, num novo projecto de formação inicial de professores – “Stanford Teacher Education Program” (STEP) – no qual leccionava e era conhecido pela sua insistência na promoção de uma efectiva inter-relação entre conteúdo e pedagogia, que possibilitava que os professores “teorizassem” sobre as suas práticas. Esta “obsessão” tornava-se menos assustadora se iniciada cedo nos programas de formação de professores através de um outro tipo de narrativa profissional – a construção de “casos” por futuros professores – à qual também atribui propriedades de (auto)supervisão reflexiva (J.Shulman, 1992).

Lee Shulman define os casos escritos por professores como *actos supremos de reflexão, tentativas de capturar momentos da sua prática de ensino e de aprendizagem, que, transformados pela narrativa, seriam colocados à disposição de outros para serem examinados e discutidos*⁸⁰ (1998b:31). Esta análise e discussão dos episódios narrados, estruturadas pela reflexão, conduziam ao registo de comentários num processo de enriquecimento mútuo entre autor e comentador.

Dadas as características desenvolvimentistas e algumas semelhanças estruturais reconhecidas nos casos e nos *portfolios*, usados no contexto de avaliação de professores, a partir de 1994, estes passaram a fazer parte integrante do STEP como forma de documentar as aprendizagens teóricas dos professores em inter-relação com as suas práticas de ensino e de momentos de sala de aula. O processo mais longo representado pela construção do *portfolio* permitia um acompanhamento mais eficaz do percurso de aprendizagem do futuro professor, bem como uma previsão das potencialidades e da matriz identitária do futuro profissional, tornando a sua avaliação mais válida e mais próxima daquela que estava a ser aplicada aos professores já em exercício de funções.

Os projectos de avaliação e de formação de professores do ensino elementar e secundário, através da construção de *portfolios*, desenvolvidos na Universidade de Stanford, foram fundamentais para a alteração das práticas habituais de avaliação de todos os professores.

⁸⁰ Nossa tradução – *A case written by a teacher is, for me, a supreme act of reflection, an attempt to capture an extended piece of one's own teaching, and of a student learning which then is transformed narratively so that it can be examined, looked at, and thought about.*

Deste modo a universidade de Stanford, as instituições oficiais e creditadas, como a Carnegie Foundation e a AAHEA (American Association for Higher Education and Accreditation), que a apoiaram, com o entusiasmo e a colaboração dos seus investigadores, deram os primeiros passos para que outros programas de formação e de avaliação de ensino e/ou de professores, fundamentados no uso desta estratégia, surgissem um pouco por todo o mundo. Referir-nos-emos a esses contextos mais adiante (4.3.), sabendo ser impossível incluir todos, mas conscientes de que as finalidades específicas da construção dos *portfolios reflexivos* nesses contextos decorrem em grande parte das experiências anteriormente descritas e podem orientar a criação de novos projectos.

Optámos, por isso, por apresentar as finalidades do uso dos *portfolios* em primeiro lugar, na tentativa de evitarmos repetições.

4.2. Finalidades da construção de *portfolios* entre professores de vários graus de ensino

A construção de *portfolios* nos vários graus de ensino tem basicamente dois intuitos: a avaliação dos professores e dos programas de formação de professores (inicial, contínua, especializada, pós-graduada, etc.). Para além destas duas principais finalidades também já é unânime considerar que a construção do *portfolio* contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos autores e de quem acompanha a sua realização e lê a colecção de documentos constitutiva do mesmo, isto é, os supervisores, os colegas de projecto, os colegas de escolas, os directores de departamentos e de escolas. Todos beneficiam da discussão e da partilha dos *portfolios*, uma vez que os seus autores também costumam incluir neles evidência de aprendizagens dos alunos e das estratégias utilizadas, dos cursos ou projectos de investigação em que participaram, descrições de contextos onde se moveram e sentiram bem. Estes testemunhos permitem aos leitores tirar ilações ou, pelo menos, sugestões para novas experiências promotoras da qualidade das escolas que dirigem, “habitam”, visitam,... (Pelliccione e Raison, 2009; Vieira, 2008, 2006; Craig, 2007; Sá-Chaves, 2005; Meuus, Looy e Libetton, 2004; Shulman e Shulman, 2004; Zeichner e Hutchings, 2004; Dinham e Scott, 2003; Xu, 2003; Mayer *et al.*, 2003; Ellsworth, 2002; Hutchings, 2002, 1996; Lyons, 2002a, 1999a; 1998; NSW, 2002; Alarcão 2001b; Darling, 2001; Darling-Hammond, 2001; Shulman e Hillocks, 1999; Bernstein, 1998; Chein, 1998; Shulman, 1998a; Borko *et al.*, 1997; Carroll, Potthoff e Huber, 1996).

Tendo os *portfolios* sido utilizados inicialmente como instrumentos de avaliação de professores experientes, foi necessário redefinir os critérios que presidiriam à avaliação e à construção destes documentos e deles dar conhecimento aos seus autores, antes de estes iniciarem o processo. Por questões práticas – a avaliação de milhares de professores – aquando da sua primeira utilização nos EUA, os critérios foram definidos pelas entidades educativas e pelos investigadores/colaboradores. Contudo, a experiência tem vindo a demonstrar que o carácter individualizado e pessoal de cada *portfolio*, implica a intervenção dos seus autores nesta tarefa, bem como na de definir os aspectos obrigatórios a contemplar na sua estrutura e nos conteúdos/“entradas” (Lyons, 1998; Shulman, 1998a).

Pretendendo-se obter dados sobre as práticas de ensino dos professores em exercício de funções nos vários níveis de ensino, os promotores deste novo instrumento de avaliação estabeleceram que os documentos (“artefacts”) a integrar nas várias “entradas” do *portfolio* deveriam demonstrar conhecimentos e competências, que viriam igualmente a ser objecto de observação de aula, outra estratégia de avaliação utilizada no sentido de cruzar dados e de minorar as acusações de que os professores nem sempre são verdadeiros naquilo que escrevem sobre si próprios (Lyons, 1998).

Na tabela seguinte (**Tabela 1**) apresentamos as dimensões de conhecimento e as capacidades a registar e a observar, bem como outros aspectos, também objecto de avaliação, que se prendem com a apresentação/estruturação do *portfolio* e com a sua defesa perante um júri e/ou um grupo alargado. Baseamo-nos fundamentalmente em Lyons (2002b, 2001b, 1998) e em Hutchings (1998), mas estão subjacentes contribuições de muitos outros investigadores já referidos que corroboram alguns dos itens, embora os designem de outras formas.

Profissional		Competência de Comunicação do <i>Portfolio</i> / Evidência no ...
Dimensões do Conhecimento	Competências	
<ul style="list-style-type: none"> – de conteúdo – do currículo – pedagógico geral – pedagógico de conteúdo – das características do outro (alunos, professores, encarregados de educação, ...) – dos contextos – dos objectivos, fins e valores educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidade de organizar e/ou produzir/ adaptar coerente e criativamente o material de ensino/ aprendizagem utilizado – Capacidade de envolver e dar resposta aos alunos – Capacidade de desenvolvimento curricular – Uso de actividades e metodologias de ensino diferenciadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Evidência das aprendizagens dos alunos – Compreensão e interligação das teorias aplicadas/reconstruídas à prática – Capacidade e desenvolvimento de práticas de reflexão – Capacidade de reflexão sobre

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEPTUAL:
Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – Uma análise crítica

– de si próprio	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de instrumentos diferenciados de avaliação – Capacidade de resposta a públicos diversificados (alunos, colegas, ...) – Integração da investigação no acto de ensinar 	<p>todo o processo de construção do <i>portfolio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Estruturação dessa reflexão em narrativas (vários tipos) – Qualidade da narrativa (estilo, poder de síntese, coerência, coesão, uso apropriado de recursos estilísticos ...) – Criatividade (a inclusão de textos iconográficos, esquemas, gravações vídeo/áudio, fotografias, ...) – Reflexão sobre a existência de um acompanhamento mais ou menos próximo da construção do <i>portfolio</i> e do que resultou do mesmo. – Meta-reflexão sobre todo o processo vivenciado.
-----------------	--	---

Tabela n.º 1 – Competências e Conhecimento Profissional

Para além de estarem contempladas as dimensões de conhecimento do professor definidas por Shulman (1987, 1986) – conhecimento de conteúdo, do curriculum, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, dos contextos, do aprendente e das suas características, e dos objectivos, fins e valores educacionais – e por Elbaz (1988) – conhecimento de si próprio – estão também elencadas as capacidades de estruturação do pensamento reflexivo sobre a acção e de comunicação com os outros. Estas últimas são essenciais ao conhecimento que o próprio autor do *portfolio*, os supervisores e os leitores, em geral, virão a ter da sua identidade pessoal e profissional.

Como já foi referido, os defensores dos *portfolios* na formação de professores em geral, entre os quais destacamos Zubizarreta (2009), Herteis (2004), Shulman e Shulman (2004), Dinham e Scott (2003), Donnelly (2003), Lyons (2002), Shulman (1999; 1998a), Hutchings (1998) e Boyer (1990) e, entre nós, Sá-Chaves (2005, 2000b) e Vieira (2008, 2006, 2004) consideram que todo o processo da sua construção os desenvolve a vários níveis e permite o conhecimento da identidade de cada um dos intervenientes (o autor e os leitores e/ou supervisores). É seu entendimento que o uso de *portfolios* neste contexto formativo lhes permite atingir os seguintes objectivos:

- desenvolver o professor/formando/aluno a nível profissional e pessoal
- desenvolver hábitos de práticos reflexivos

- promover práticas de auto-questionamento
- aprofundar e estruturar as reflexões sobre as teorias “herdadas” da formação inicial
- consciencializar-se dos padrões que enformam as suas práticas para os desenvolver, corrigir, alterar e/ou usar com mais frequência
- avaliar a sua competência de ensino e de aprendizagem e, no caso dos segundos intervenientes, a sua competência supervisiva
- estruturar e tornar público o conhecimento e as crenças sobre o que é o ensino e a aprendizagem
- enfrentar desafios
- promover diálogos entre colegas sobre práticas reflexivas e sobre o que é o “bom professor”
- apresentar os resultados dessas reflexões e as consequências resultantes da elaboração dos *portfolios* à “comunidade de aprendizagem” em que se inserem
- iniciar projectos de investigação-acção centrados na escola, a realizar entre e pelos próprios professores
- contribuir para a dignificação da profissão de professor nos vários graus de ensino, através dos documentos e das reflexões, inseridas no próprio *portfolio*
- desocultar sentimentos face ao acto de ensinar (entusiasmo, desespero, dúvidas, receios, ...)
- organizar um repositório de materiais utilizados, acompanhados de reflexões que justifiquem a sua selecção, qualidade e eficácia de aplicação, passível de utilização em contextos de formação, desde que acautelado o seu anonimato.

Como se poderá adivinhar pela leitura de alguns dos objectivos anteriores, outros tipos de *portfolios* parecem estar também em consonância com um processo de formação, idealmente, centrado na escola e construído em redor da reflexão e da partilha de aprendizagens – os *portfolios* de curso, de departamento, de escola e até dos órgãos executivos, interessados em avaliar e melhorar as instituições que dirigem.

4.3. Projectos alicerçados em *portfolios* com o intuito de atingir as finalidades e os objectivos referidos

Após o lançamento de experiências de formação de professores durante as quais estes construíram *portfolios*, esta estratégia de desenvolvimento profissional e de avaliação foi sendo utilizada um pouco por todo o mundo. Zubizarreta (2009:4) afirma que o seu uso está de momento generalizado à *Austrália, Grã-Bretanha, Canadá, Finlândia, França, Hong Kong, Japão, México, Holanda, Nova Zelândia, Portugal, Singapura e é claro, aos Estados Unidos*. Os professores envolvidos nessas experiências estão/estavam em vários

estádios das suas carreiras (formação inicial, contínua, complementar ou especializada); os *portfolios* são construídos em momentos específicos dessa formação ou ao longo da vida, em contexto de trabalho; para além disso servem diversas finalidades (desenvolvimento profissional, avaliação, certificação e/ou progressão ou reposicionamento na carreira).

A **Figura 3** pretende sintetizar os vários contextos onde esses projectos ocorreram no sentido de darem cumprimento às duas finalidades fundamentais que lhes subjazem: a formação e a avaliação de professores em diferentes contextos e estádios das suas carreiras.

A elipse exterior engloba os projectos de formação entendida em sentido lato, incluindo aqueles que, no ensino superior, serviram de base para a sua implementação nos outros graus de ensino, como foi o caso do STEP. Nela está também incluída a investigação sobre *portfolios* e sua aplicação na formação e avaliação de várias profissões, considerada fundamental para o desenvolvimento dos projectos subsequentes na formação de professores.

A elipse mais pequena, estando incluída na vertente formativa dos *portfolios*, enfoca na sua dimensão avaliativa das práticas dos professores em todos os graus de ensino e nas mais diversas situações da carreira profissional: os professores *universitários* na busca do seu *conhecimento académico sobre o ensino* (“scholarship of teaching”) cuja evidência, uma vez partilhada e apreciada por outros elementos da comunidade científica, pode contribuir para uma maior eficácia dos cursos de formação inicial ministrados nas suas instituições, para a obtenção de prémios e/ou para a promoção na carreira (Zubizarreta, 2009; Lyons, 2002b, 2001a; Boyer, 1990, cit. por Herteis, 2004); os professores experientes do ensino básico e secundário para certificação e/ou progressão profissional, para a promoção e a evidência da formação centrada nas escolas no sentido de as tornarem comunidades de aprendizagem; os professores em início de carreira, no “período probatório” (“preservice”, “novice”) sob a supervisão (“coached”) não só dos professores das instituições de formação, mas também dos supervisores das escolas onde estão sediados para o efeito; e, por último, os alunos dos cursos de formação inicial de professores, entre os quais é mais frequente ouvir-se falar na construção de *portfolios*, nos quais colocam as reflexões sobre as práticas desenvolvidas nos estágios integrados, bem como os materiais que desenvolveram/utilizaram nas mesmas, os quais poderão ser o embrião de um *portfolio* – o *curriculum vitae* ilustrado já referido – que os acompanhará ao longo da vida e profissão.

Ainda na Figura 3, podemos verificar (setas contínuas) que os projectos foram desenhados com base no STEP (Shulman, 1998a, 1994), o qual recebeu na sua génese o contributo da investigação sobre *portfolios*.

As setas tracejadas traduzem dois níveis de feedback: aquele que é trocado entre as estruturas de topo do ensino superior e dos ensinos básico e secundário e aquele que surge nas interacções dos grupos mais directamente implicados nos projectos de estágio (2a.), de períodos probatórios (2b.) e de professores experientes/escolas (2c.). No âmbito deste último contexto o feedback pode incluir igualmente os resultados de projectos de investigação realizados pelos últimos intervenientes em colaboração com as instituições de ensino superior. Estes projectos, realizados maioritariamente numa vertente metodológica de investigação-acção, sendo situados nas suas escolas, constituem um desafio e uma oportunidade para todos melhorarem as suas práticas e resolverem problemas contextualizados e específicos. Craig (2007) defende a construção de *portfolios* colectivos de escolas, entendidas como *comunidades de saber / de conhecimento dos professores* não só porque esta tarefa ajuda a resolver os casos problemáticos, que são o motivo e a inspiração da junção de professores em torno da construção do *portfolio*. Neste, esses professores utilizam o conhecimento que detêm e também teorizam, criando mais conhecimento, que pode ser tornado mais compreensivo quando estas comunidades de saber interagem com outras e comparam e partilham as suas reflexões. Esta investigadora considera que esta tarefa colectiva numa dada escola *permitiu que os professores pensassem de modo mais flexível sobre os assuntos propostos pelos seus pares e sobre os contextos escolares, mas também que partilhassem o conhecimento construído com outras escolas e/ou professores, não envolvidos no grupo do portfolio de escola* (op. cit., p.633).⁸¹

⁸¹ Nossa tradução: *In the process, not only were the teachers able to think flexibly about their peers' issues and school contexts, they were also able to share the knowledge they created with other schools and teachers not involved in the School Portfolio Group.*

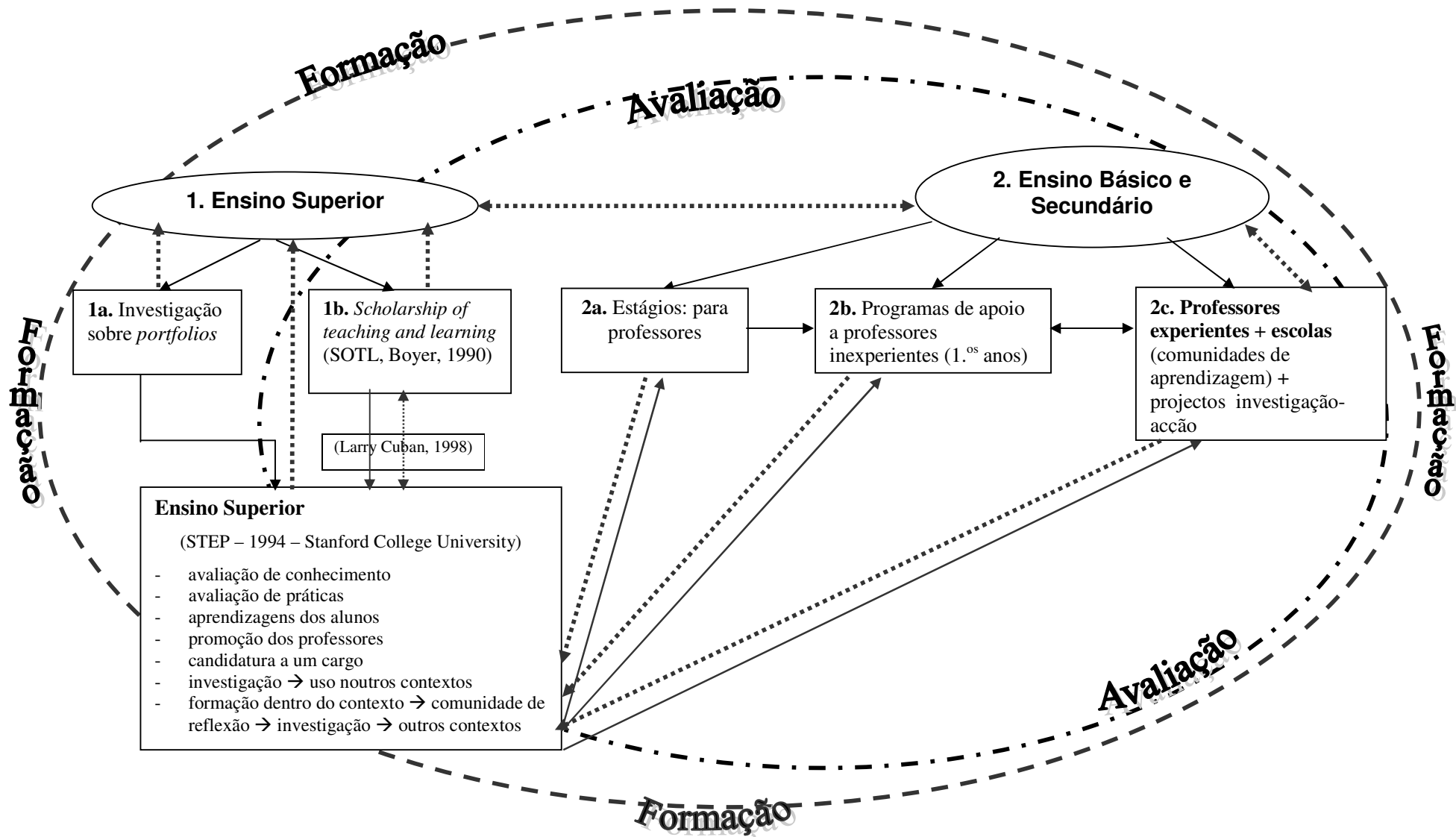


Fig. 3 – Finalidades e contextos da construção de *portfolios*

Na **Tabela 2** tentámos sintetizar as finalidades e os contextos de formação e/ou avaliação, com indicação dos locais onde os primeiros programas se realizaram e com referência às fontes bibliográficas que os mencionam, sem contudo pretendemos exaurir dados e fontes.

Sendo difícil separar em compartimentos totalmente estanques essas finalidades, contextos e fontes, optámos por desenhar a tracejado algumas das linhas da tabela. Apesar da intenção inicial de avaliar os professores americanos através de *portfolios*, esta estratégia permitiu verificar neles a existência de uma dimensão formativa uma vez que privilegiam a reflexão sobre as práticas, a análise e a discussão dos/sobre os mesmos. Por um lado, em termos de processo, no qual se incluem os conhecimentos, as competências de organização, a capacidade de envolvimento dos intervenientes (formadores/supervisores e formandos/autores dos *portfolios*). Por outro, no que respeita ao produto, do qual constam os materiais organizados para a formação, mas sobretudo as aprendizagens realizadas e (re)construídas por todos e o testemunho que deles vierem a dar no *portfolio* ou noutros documentos solicitados. A dimensão avaliativa dos *portfolios* incidirá sobre este dois aspectos: processo e produto.

O número considerável de experiências com *portfolios reflexivos de desenvolvimento profissional*, já em curso e os que se perspectivam, parece confirmar as potencialidades que lhe têm sido atribuídas. Entre estas destacamos a possibilidade de conduzir a conhecimentos e competências, patentes de um modo mais ou menos singular, que lhes é conferido pelo contributo da personalidade e da identidade dos seus autores, também visível e a considerar no *portfolio*, entendido como um instrumento mais completo e abrangente em termos do objecto de avaliação.

Alertando mais uma vez para a dificuldade de abranger todas as experiências com *portfolios* no contexto educativo, parece-nos possível concluir que a divulgação que tem vindo a ser feita sobre os estudos realizados nos e sobre os contextos onde se construíram *portfolios*, tendo em conta as suas mais diversas finalidades específicas, está a contribuir para a sua aceitação e utilização nos mais diversos países, um pouco por todo o mundo (Zubizarreta, 2009). As dificuldades e as desvantagens que os mesmos possam apresentar parecem estar a ser ultrapassadas pelas mais valias da sua implementação e pelas orientações mais enfocadas para a sua estruturação e apresentação de conteúdos.

Tabela 2 – Síntese do uso de *portfolios* em programas de formação e avaliação

As finalidades dos <i>portfolios reflexivos</i> em contexto de programas de avaliação e formação de professores				
	Finalidade principal	Finalidade específica	Local	Fonte ⁸²
AVALIAÇÃO	– Avaliar as práticas dos professores de escolas públicas	– Desenvolver conhecimentos e competências específicas → melhor qualidade ensino	– EUA [A Nation at Risk → TAP] → STEP (Stanford College Univ.) → a todo o país – Austrália: Queensboard Teacher Education	– Shulman, 1998a, 1994; Shulman e Shulman, 2004; Lyons, 1998 – Mayer <i>et al.</i> , 2003 – Darling-Hammond, 2001, 1986
	– Avaliar as práticas de ensino de professores universitários (<i>scholarship of teaching and learning</i>) e dos programas de formação nas instituições	– Consciencializar que “ensinar” + investigar = <i>scholarship of teaching</i> – Dar a conhecer e defender práticas e saberes → qualidade profissional dos ex-alunos – Formar e avaliar professores universitários – Organizar manual de utilização de <i>portfolios</i> – Motivar para o uso de <i>portfolios</i> através da sua publicitação e partilha – Desenvolver/alterar <i>curricula</i> de cursos do ensino superior	– EUA: Stanford College Univ.; Colorado Univ. + South Elm School + Skidmore College; Wichita State Univ.; Illinois State University; Kent State Univ.; Temple Univ.; Georgetown Univ. ⁸³ – Irlanda: University College of Cork; Dublin Inst of Technology. – Australia: Univ. New England – Canada: Saskatchewan Univ – Suécia e EUA – Portugal: Univ Aveiro; Univ. Minho	– Boyer, 1990; Shulman, 2004, 1998a,b; Huber, 1998; Langsam, 1998 – Lyons, 2002b, 1998; McKinney, 2002; Wade e Yarbrough, 1996; Carroll <i>et al.</i> , 1996; CIDR, 2005; Passow, 1998 – Donnelly, 2003 ; Lyons, <i>et al.</i> , 2002; Seldin, 1991 – Dinham e Scott, 2003; Scott e Dinham, 2004 – Herteis, 2004 – CIR, 2002 – Vieira, 2008, 2007; Vieira <i>et al.</i> , 2004 Alarcão, 2001b; Tavares, 1999
	– Avaliar práticas de ensino (superior e outro) → atribuição de prémios	– Consciencializar → partilhar → formar outros → comunidades de aprendizagem + teorização – Certificar para promoção ou candidatura a outra instituição ou lugar, receber prémios – Avaliar práticas de ensino	– Irlanda: Univ. Coll. Cork (no início para professores de outras áreas que não a Educação); Dublin Institut of Technology – Australian College of Educators – EUA: Univ. North Caroline; Georgetown Univ.	– Lyons, 2002, 1998; – Donnelly, 2003 – Dinham e Scott, 2003; Scott e Dinham, 2004 – NSW Minister for Education and Training, 2002 – Langsam, 1998; Bass, 1998

⁸² A ordem das fontes obedece aos primeiros estudos realizados nos vários contextos, uma vez que nos referimos sobretudo aos primeiros projectos desenvolvidos.

⁸³ Encontrámos referência a mais de 25 instituições de ensino superior americanas, mas limitamo-nos a indicar as que mais se envolveram no início do processo, cuja colaboração com outras instituições de diferentes níveis ensino permitiu o uso cada vez mais frequente dos *portfolios*.

Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – uma análise crítica

	<ul style="list-style-type: none"> – Avaliar conhecimentos e práticas de estagiários, professores inexperientes (“pre-service”) e experientes (“in-service”) 	<ul style="list-style-type: none"> – Conceder diploma após estágio – Certificar competência de ensino no “período indutor” – Formar colaborando (vários tipos de professores/escolas) – <i>peer review</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – EUA: Rhode Island Univ. + Florida State Univ.; Albany State Univ.; Colorado Univ.; muitas instituições por todo o país 	<ul style="list-style-type: none"> – Barton e Collins, 1993; Carroll <i>et al.</i>, 1996; Lyons, 1998; Wade e Yarbrough, 1996; Ellsworth, 2002; Breault, 2004 – Ceia (2009)
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> – Cursos de formação inicial (professores ou outros) 	<ul style="list-style-type: none"> – Aquisição de certificação para uma profissão (em muitos cursos, como a Educação) 	<ul style="list-style-type: none"> – EUA – dezenas instituições ensino superior (2.^a met. 1990) – Canada: British Columbia Univ. – Australia: Univ. Canberra; Queensland School of Education – Portugal: Univ. Aveiro, Univ. Minho; Univ. Évora – Noruega: Univ. Trondheim 	<ul style="list-style-type: none"> – Wade e Yarbrough, 1996; Lyons, 1998; Zeichner e Hutchinson, 2004 – Darling, 2001 – Dinham e Scott, 2003; Scott e Dinham, 2004 – Sá-Chaves, 2005, 2000 a, b; Alarcão, 2001b; Tavares, 1999; Vieira <i>et al.</i>, 2006; Veiga Simão, 2005 – Hoel e Haugaløkker, 2004
	<ul style="list-style-type: none"> – Cursos complementares da formação inicial 	<ul style="list-style-type: none"> – Aquisição de grau académico superior – Formação em contexto de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> – EUA: Univ. Colorado+ Skidmore College + South Elem. School; YES – community project – Portugal: Univ. Aveiro; ESE Viseu; ESE Leiria; Fac. Ciências e Psic. da Educação, Lisboa; Univ. Coimbra; Univ. Minho 	<ul style="list-style-type: none"> – Borko, <i>et al.</i>, 1997 – Wade e Yarbrough, 1996 – Sá-Chaves, 2005; Alarcão, 2001b; Amaral, 2005; Tavares, 1999; Ceia, 2001; Vieira, 2008; Vieira <i>et al.</i>, 2006
	<ul style="list-style-type: none"> – Formação específica → resolução de problemas ligados à educação → formação em contexto de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> – Formação centrada em escolas numa área disciplinar, departamento, curso(s) – Promoção de colaboração entre pares e de análise de práticas de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> – Canadá – Noruega – Austrália – EUA 	<ul style="list-style-type: none"> – Herteis, 2004 – Hoel e Haugaløkken, 2004 – Dinham e Scott, 2003; Wade e Yarbrough, 1996 – Hutchings 1996; Lyons, 2002, 1998; Mayer <i>et al.</i>, 2003; Xu, 2003; Zeichner e Hutchinson, 2004
	<ul style="list-style-type: none"> – Cursos de formação inicial baseada em “e-portfolios” e “hypertext portfolios” 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>e-portfolio</i> – programa piloto (Farmácia, Ciências/Matemática; Educação; Tecnologia, ...) – Leccionação de Literatura Americana 	<ul style="list-style-type: none"> – Canadá: British Columbia Univ. (a partir de 2004) – Austrália: Queensland Univ. Technology – Japão: International Medical School, Malasya – EUA: Georgetown Univ. – Nova Zelândia, Grã-Bretanha, França, Finlândia, Polónia, Holanda, Portugal – México – Japão, Hong Kong 	<ul style="list-style-type: none"> – Darling, 2001 – Lyons, 2002 – Ramesh <i>et al.</i>, 2004 – Bass, 1998 – Zubizarreta, 2009

5. Estrutura e diversidade nos modos de construção e de avaliação

As finalidades e as experiências pessoais de cada promotor e autor de *portfolios* condicionam a estrutura e a diversidade dos conteúdos que o integram. Porém, por causa da sua dimensão avaliativa (difícilmente ausente, mesmo que não seja essa a primeira finalidade), os promotores dos programas nos contextos antes apresentados sentiram ser fundamental imprimir-lhes algumas características gerais. Estas têm por objectivo construir uma plataforma comum, aplicável a todos os *portfolios*, a respeitar pelos autores na tentativa de tornar a avaliação menos subjectiva. No entanto, esse padrão não pretende anular a originalidade e a criatividade em termos de escrita e de organização dos dados (Lyons, 2002, 2001; Shulman, 1998 a).

Na literatura da especialidade encontrámos várias referências aos enfoques e aos critérios de avaliação a ter em conta nos *portfolios*.

Barton e Collins (1993:205) propõem a divisão dos conteúdos a avaliar em duas categorias: *técnicos* e *de substância*. Socorremo-nos destes dois autores porque nos apoiam nos enfoques avaliativos por nós seleccionados para a utilização dos *portfolios* na formação objecto deste estudo.

Pelos primeiros – *conteúdos técnicos* – os autores referidos e nós próprias entendemos os aspectos mais formais de construção do *portfolio*: a existência de uma introdução na qual o seu autor objectiva a razão pela qual o vai construir e se identifica como profissional; a inclusão de um determinado número mínimo/máximo de entradas; a qualidade do texto escrito (ausência de erros ortográficos, uso adequado de recursos estilísticos, ...); a existência de uma conclusão – *meta-reflexão* – na qual o seu autor reflecte sobre o processo da construção/organização do *portfolio*; a indicação das fontes bibliográficas utilizadas no enriquecimento das reflexões; em suma, os documentos e a estrutura “obrigatória” acordados para a sua construção.

Por sua vez, os *conteúdos de substância* são aqueles que dão testemunho da pessoa que escreve, como ser reflexivo e como profissional. São os documentos pessoais e/ou dos investigadores lidos que permitem evidenciar o posicionamento do autor perante as suas práticas profissionais – a sua filosofia de ensino, os seus saberes e competências e as suas convicções, bem como a coerência dos documentos seleccionados (“artefacts”) para a prática, com os princípios enunciados. São também os textos em que reflectem e justificam

a escolha desses “artefacts”, assim como aqueles que revelam ao próprio e ao leitor/avaliador que há inovação, alteração e/ou intenção de modificar a qualidade das práticas, porque os professores se começam a assumir como *agentes de mudança sistemática* (Xu, 2003:354)⁸⁴.

Mas este processo de envolvimento dos professores na observação, análise e reflexão sobre as suas pessoas e práticas não é fácil, até porque exige um nível muito elevado de auto-questionamento, de honestidade e de entrega, que, para além de desafiador, se pode tornar penoso pela consciencialização de características nem sempre condizentes com o auto-conceito possuído por cada um (Zubizarreta, 2009:10)⁸⁵. É porém essencial para uma aprendizagem e um desenvolvimento duradouro e contínuo.

Decorrente destas dificuldades inerentes à construção do *portfolio* e às consequências para a pessoa das revelações a que o mesmo pode conduzir, há necessidade de estimular os professores, de criar neles um sentimento de consecução (“accomplishment”) não só da tarefa da sua redacção, mas também da capacidade de ultrapassar os momentos mais melindrosos de auto-descoberta. É preciso ajudar os seus autores a encarar a sua construção, como um processo aberto, quase sem “receitas” rígidas, (Amaral, 2005; Ellsworth, 2002:348; Sá-Chaves, 2000 a, b). É também fundamental que se crie um clima de confiança entre os intervenientes no processo de construção e de avaliação do *portfolio*, que permita ao leitor preparar questões a colocar aos seus autores nos momentos de feedback devidamente agendados entre si. Este feedback pode ser presencial ou diferido via novas tecnologias (*e-portfolios*) (Zubizarreta, 2009; Vieira, 2008; Sá-Chaves, 2000b; Dinham e Scott, 1998; Lyons, 1998).

Essa confiança permite que sintam que essa abertura lhes é favorável pois só assim podem surgir documentos diferenciados, indiciadores de professores que assumem a sua identidade profissional, dando oportunidade aos mais tímidos de fazerem ouvir a sua voz. Para além destes aspectos mais individualizados, essa relação de confiança permite também a criação de climas supervisivos de aprendizagem e de trabalho colaborativos, sobretudo entre professores e administradores/directores (Xu, 2003:354)⁸⁶, baseados em

⁸⁴ Nossa tradução – *Some teachers started to view themselves as agents of systematic change.*

⁸⁵ Nossa tradução – [...] *reflective thinking and judgement are effective stimuli to deep, lasting learning [...] such reflection is desirable in promoting better learning, but it is also challenging and painful demanding a level of self-scrutiny, honesty, and disinterestedness that comes with great difficulty.*

⁸⁶ Nossa tradução – [...] *building an environment of and developing a model of supervision consistent with professional learning and collaboration [...] especially between teachers and administrators.*

grande medida nos seus saberes experienciais (Donnelly, 1998:254), entendendo-se a experiência na acepção que Dewey (1993, cit. por Nelson, 2008:208) lhe atribui: *uma força em movimento alicerçada numa situação, enraizada na interação e relacionada com a unidade total da nossa vida*⁸⁷.

Porém, a evidência de todo este personalismo não obsta a que possam ser sugeridas áreas, secções, tópicos específicos decorrentes das finalidades do *portfolio*, que permitam uma apreciação menos subjectiva dos mesmos e dos seus autores (Bass, 1998:92; Hutchings, 1998:101; Shore *et al*, 1986:5-6). São as secções comuns a quase todos, que podem resultar de algumas sugestões que os tornem úteis a quem os lê: momentos de auto-questionamento (Ramesh *et al*, 2004:7)⁸⁸; tipos de organização do *portfolio* como a cronológica ou a temática, ainda que esta última possa não ter sido acordada antecipadamente com o supervisor ou o avaliador, mas vir a emergir naturalmente, ao longo da sua construção. (Amaral, 2005:77; Donnelly, 2003:257)⁸⁹; no nosso caso, a organização por temas permitiu que ajudássemos os nossos formandos a descobrir quais os assuntos que os preocupavam e que poderiam vir a ser utilizados na investigação a realizar no seu Projecto Final do curso.

5.1. Estrutura dos *portfolios* e seus conteúdos – traços comuns

Retomando os conteúdos técnicos e de substância defendidos como obrigatórios por muitos dos investigadores referidos (Barton e Collins, 2005; Lyons, 2002, 2001; Hutchings, 1998; Shulman, 1998a) observamos que, em geral, todos instruem os autores dos *portfolios* sobre a necessidade de estes conterem

- Capa – na qual alguns autores, para além do título, incluíam diagramas ou gravuras, nos quais articulam alguns conceitos chave estruturantes da construção do *portfolio* e da sua própria pessoa profissional. Corresponde muitas vezes, a uma síntese do *portfolio*, cuja semântica pode ser interpretada por cada leitor de modo diferente do que lhe é atribuído pelo autor. Assim, é imperativo que este inclua uma “entrada”/secção no início do *portfolio* que

⁸⁷ Nossa tradução: [...] *a moving force grounded in situation, rooted in interaction, and connected to the entire unity of one's life.*

⁸⁸ Nossa tradução: *The students must learn the art of raising questions and search for answers by themselves.*

⁸⁹ Nossa tradução: [...] *the articulated theme of the portfolio emerges from common threads running through the artefacts: the theme does not dictate the selection of the artefacts but highlights patterns within them.*

esclareça a capa e a significação dos seus componentes.

- Índice das entradas do *portfolio*.
- Introdução – cuja proposta de conteúdo e de estrutura pode variar de acordo com a finalidade do *portfolio*, mas que inclui sempre a apresentação do autor, pessoa e profissional, detentor de uma filosofia própria sobre o que é aprender e ensinar, de crenças, saberes e competências que lhe são específicas, adquiridas em contextos de (auto)formação – uma espécie de cartão circunstanciado de identidade da pessoa e do profissional que escreve, à semelhança de um breve *curriculum vitae* tradicional ou de um mapa descritivo da sua carreira (Dinham e Scott, 2003:229). A estruturação da Introdução é consensual entre os autores que temos vindo a mencionar, mas podem ocorrer algumas diferenças que já são evidência da criatividade do autor.
- Entradas obrigatórias e entradas escolhidas pelo autor dependendo da finalidade do *portfolio* e da maior ou menor familiaridade do autor com esta estratégia. Os formadores/supervisores indicam o número de itens obrigatórios a incluir, que habitualmente deverão organizar-se em quatro grandes domínios: conteúdos curriculares, pedagógicos, de avaliação e relatórios de resultados dos alunos (Shulman, 1999, 1994; Lyons, 2002, 2001, 1998; Hutchings, 1998), acompanhados de documentos como planos de aula, materiais criados ou adaptados, trabalhos dos alunos, cópias de textos contextualizadores das tomadas de decisão, gravações áudio e/ou vídeo, etc..., seguidos das respectivas reflexões, registadas como justificação da selecção, para dar cumprimento aos conteúdos obrigatórios. Todos estes elementos servem para que, quando mais tarde revisitarem o texto, os seus autores tomem consciência de que o seu “novo profissionalismo” ocorreu e apresenta contornos passíveis de partilha e de reflexão conjunta (Donnelly, 2003; Lyons, 2002; Hutchings, 1998; Shulman, 1994). Estes investigadores propõem que se atribuam títulos a todas as entradas, os quais, se bem conseguidos, são mais uma evidência das capacidades de reflexão e síntese dos autores (Lyons, 2001b). Acresce que as entradas escolhidas reflectem experiências profissionais e pessoais idiossincráticas entendidas pelos autores como significativas para o seu próprio desenvolvimento (Nelson, 2008) e (auto)avaliação. Os textos que produzem

sobre essas vivências e as subsequentes reflexões podem revestir formas diversas e criativas (Donnelly, 2003:259), tais como a inclusão de desenhos, fotografias, recortes de documentos tradicionalmente não incluídos em documentos com estas finalidades, mas que ajudaram a construir reflexões mais profundas sobre momentos já esquecidos ou rejeitados, trazidos à consciência pelas reflexões escritas, que assim passam a ser encarados numa dimensão mais correcta, tornando-os partilháveis porque devidamente contextualizados e explicados.

- Conclusão – na qual se espera um balanço sobre o percurso profissional que acabaram de descrever e sobre a experiência de construção do *portfolio* – uma meta-reflexão reveladora de um auto-conhecimento em permanente crescimento, promissor de mais aprendizagens e desenvolvimentos.

A nomenclatura das secções referidas e das entradas a incluir em cada uma delas, sem se afastar significativamente nos conteúdos a privilegiar, pode divergir e na literatura encontram-se designações variadas. A este propósito gostaríamos de apresentar as designações atribuídas por Bass (1998:92-96) às secções do *portfolio* sobre um curso de Literatura Americana. Este curso foi ministrado pelo próprio investigador, na Universidade de Georgetown, com o recurso às novas tecnologias de comunicação, tendo nesta circunstância redigido o seu próprio *portfolio* durante a leccionação do mesmo. Esta opção facilitou a troca de informação e comentários, não só entre Bass e os seus alunos, mas com outras instituições, investigadores e alunos, não directamente intervenientes no programa em análise.

O facto de ter escolhido um *ambiente de hipertexto* para desenvolver o *portfolio* de curso, permitiu-lhe organizá-lo de modo diferente, tendo as *hiperligações* facilitado o acesso aos próprios textos e documentos teóricos que o alicerçam. Bass dividiu o *portfolio* de curso em quatro secções principais, para além de um sumário e de cartas oficiais dirigidas às autoridades institucionais, justificando esta nova forma de construir o *portfolio*, como a seguir apresentamos:

- Contextos – estes compreendiam a apresentação do programa de ensino desenvolvido em forma de hipertexto e reacções a esta inovação dentro da Universidade de Georgetown, que a consideraram pouco convencional/

excêntrica relativamente ao currículo tradicional

- Argumentos – constituem a secção mais longa na qual são incluídas as suas intenções pedagógicas que pretendiam alargar as aprendizagens dos alunos nesta disciplina, isto é, referência a aspectos específicos do ensino da Literatura e aos relacionados com o uso da NET, dos computadores, hipertextos, e reflexão sobre a comparação entre aquele projecto e outros já conhecidos no que respeita à abordagem da leitura e escrita de textos literários
- Orientação do Curso – este seu novo programa permitia que todos os intervenientes directos e/ou indirectos acedessem às componentes do *portfolio* e reflectissem, fornecendo opiniões ou dando sugestões para a manutenção ou alteração dos conteúdos e das estratégias pedagógicas utilizadas
- Aprendizagem – análise da narrativa com o intuito de apresentar as falhas e as virtudes do programa com base na evidência das aprendizagens dos alunos, no cruzamento da informação recebida de outros que acederam ao *portfolio*, e nas suas próprias opiniões. Sugere também uma reflexão final que arredonda todo o processo.

Como pudemos verificar, apesar de nomenclatura diferente, basicamente mantêm-se os conteúdos, o que acontece também com outros *portfolios*.

5.2. *Portfolios*, um tipo de narrativa pessoal e profissional

Consideramos que os *portfolios* se incluem na categoria das narrativas profissionais na tradição de Clandinin e Connelly (1999, 1995) porque são autobiográficos – contam a história (estória) do seu autor – o qual, na interacção com outras pessoas (personagens) e com as suas experiências, se desenvolve profissional e pessoalmente (o enredo), contribuindo para construção da sua identidade profissional (Nelson, 2008:207). São narrativas contextualizadas no tempo e no espaço, pelo que não podem existir padrões mais ou menos rígidos de estruturação, com a excepção do uso de um narrador de 1ª pessoa. Este aspecto não é facilmente adoptável por muitos dos autores dadas as tradições académicas vigentes durante muito tempo, que não viam de bom grado a apropriação por autores “desconhecidos” de tarefas mais sérias/científicas – as vozes dos professores ainda não tinham direito a tornar-se públicas deste modo e, por isso, nem todos conseguiam

utilizar a 1ª pessoa (Donnelly, 2003:261)⁹⁰.

Estas narrativas não podem ser ficcionadas nem em termos de enredo, nem de contexto temporal ou espacial, nem mesmo de personagens, para que o autor não venha a ser acusado de estar a “fazer batota” (Shulman, 1998a). O *portfolio* deverá dar evidência da capacidade do professor para envolver e responder a alunos diferentes e para interagir com os colegas, com os quais (re)constrói os seus saberes. Através do retrato identitário, que surge nas narrativas, os professores dão testemunho das suas várias características – as suas *facetas* (Connelly e Clandinin, 1999:94-95) –,

*de acordo com as situações em que se encontram, quer em contextos de vida pessoal quer profissional. Facetas e identidades diferentes podem surgir, ser redesenhadas e viver uma vida nova nas diferentes paisagens profissionais que visitem. Mas as identidades têm uma origem e mudam.*⁹¹

Assim o *portfolio* deverá testemunhar a capacidade de relacionamento interpessoal e inter-institucional, evidenciar conhecimento do currículo, o conteúdo específico disciplinar, pedagógico e metodológico, para organizar, propor e executar actividades de ensino e para construir instrumentos diferenciados de avaliação, e de adaptar e aplicar materiais específicos.

A reflexão é a dimensão estruturante do *portfolio* e a característica que o torna uma peça única, pois é através de um processo reflexivo que o autor dá testemunho do modo pessoal como inter-relaciona os conhecimentos já possuídos com aqueles que a todo o momento se constroem, na intercessão com os contextos e personagens. Assim, também se espera que o *portfolio* dê evidência dessa reflexão quer ao nível teórico-prático, quer ao da experiência da sua construção.

Esta narrativa conterá registos descritivos de acções sobre as quais o autor reflecte, num ápice, no momento em que ocorrem (“reflexão na acção”), mas sobre as quais só consegue escrever *a posteriori*, num acto assumido de clarificação do sucedido. A reflexão assim estruturada “sobre” o momento retido na altura permite, através do distanciamento criado pelo texto escrito, que o professor compreenda o que aconteceu e possa prospectivar acções futuras. Isto é, que ocorra uma reflexão “para a acção”, comprovativa de desenvolvimento profissional (Shulman, 1992; Alarcão, 1991).

⁹⁰ Nossa tradução – [...] *the participants are asked to write the entire portfolio in the first person “I” narrative, aspect that does not come naturally to all.*

⁹¹ Nossa tradução – *The identities we have, the stories we live by, tend to show different facets depending on the situations in which we find ourselves. This is no less true for teachers in their professional knowledge landscapes. Different facets, different identities, can show up, be reshaped and take on new life in different landscapes settings. But ...identities both have origins and change.*

No que se refere às descrições dos momentos de confusão, desespero, júbilo, entusiasmo, dúvida que a construção dos *portfolios* provoca, não interessam apenas textos mais ou menos confessionais (importantes porque catárticos), como podem ocorrer nos diários (“journals”) (Lowery, 2003:25; Amaral, 1998b) e na construção de casos (Amaral, 1998a; J.Shulman, 1992). Este outro tipo de narrativas profissionais e desenvolvimentistas, se analisadas e discutidas entre os autores e outros professores (Shulman e Shulman, 2004; Lyons, 2002, 2001; Shulman, 1998a, b; Hutchings, 1998) podem ser também incluídas nos *portfolios*, quer como forma de estruturarem a descrição de ocorrências na prática, quer sobretudo como um “treino” para uma narrativa mais longa e mais desocultadora do autor e dos seus saberes (Ramesh *et al.*, 2004:9)⁹². Donnelly (2003:251) propõe, para facilitar a tarefa pouco habitual de desocultação do “eu” profissional, que estes casos a incluir no *portfolio* descrevam aprendizagens experienciais, sobre as quais também se aprende a reflectir.

Os comentários decorrentes das discussões sobre umas e outras narrativas devem integrar os *portfolios* e provar que a sua construção foi acompanhada por uma supervisão dialógica (Waite, 1995), que pode ter acontecido mais ou menos frequentemente, por escrito ou oralmente (face a face ou por e-mail) como adiante referiremos. Ao reagir a estas notas, o professor “teorizará” sobre as experiências narradas, também por escrito ou oralmente, com base nos conhecimentos que possui ou foi (re)construindo (Shulman, 1998a) revelando que um “novo profissionalismo” está a nascer ou a reestruturar-se (Lyons, 1998).

5.3. As novas tecnologias e a construção dos *portfolios reflexivos*

Como acabámos de verificar, nos últimos anos, os computadores têm trazido novos desafios à forma exterior das narrativas, tendo nós já apresentado como exemplos o *e-portfolio* (Zubizarreta, 2009; Pelliccione e Raison, 2009; Beck, Livne e Bear, 2005; Ramesh *et al.*, 2004; Lyons, 2002; Darling, 2001) e o “hypertext portfolio” (Bass, 1998).

Porém, não há unanimidade sobre se os *portfolios reflexivos* devem ser escritos “à máquina ou à mão”. Tratando-se de uma estratégia caracterizada pela flexibilidade e pessoalidade, também aqui o autor tem uma certa liberdade de escolha, determinada pela

⁹² Nossa tradução – [...] *to assess those outcomes that are difficult to assess [...] assessment of their professional attributes particularly in situations where there can be difference of opinions among the students.*

facilidade que lhe é conferida pela tecnologia não só na construção do texto, mas também no modo como permite que todos os intervenientes, sempre que revisitam o texto, acrescentem evidência de “novos” saberes entretanto construídos. Há porém conteúdos, como a descrição dos sentimentos despoletados por certas (inter)acções, que alguns autores envolvidos dizem ser mais facilmente escritos “à mão”. Acontece que, nestes casos, aparecem intercalados textos escritos de uma e de outra forma.

Assim, nem todas as instituições e investigadores concordam com o suporte digital de um *portfolio reflexivo* por o considerarem um fosso distanciador entre quem escreve e o assunto sobre que escreve (Ramesh *et al.*, 2004:6; Donnelly, 2003:262). O relatório sobre o primeiro ano de projecto desenvolvido na Universidade de British Columbia (2003) defende o suporte papel, no qual alguns investigadores acreditam existir um pensamento mais linear e profundo, corroborando assim aquilo que os nossos formandos afirmaram relativamente ao suporte de escrita dos seus *portfolios*.

A primeira vantagem do *portfolio* digital decorre da necessidade de, em tempo útil, se fornecer e obter feedback sobre as reflexões ao longo do processo. Se os documentos puderem ser trocados por e-mail, não é só o supervisor que pode responder mais rapidamente, inserindo os comentários dentro do próprio texto. Por seu turno, o autor pode reflectir, corrigir e/ou ir acrescentando comentários ao documento, à medida que as aprendizagens ocorrem ou que o diálogo supervisivo ou informal lhe sugere uma reflexão mais profunda e/ou desocultadora da sua identidade.

Deste modo a troca de *portfolios* por e-mail ou a sua disponibilidade em CD-ROM facilitam a reflexão partilhada e a co-construção de conhecimento entre os intervenientes na sua redacção, mas também entre instituições que se preocupam com a investigação sobre a formação e a avaliação de professores, permitindo uma aproximação positiva das comunidades de investigação, de conhecimento e de aprendizagem (Craig, 2007; Donnelly, 2003:262; Bass, 1998:91).

Acresce que o suporte informático resolve o problema do armazenamento dos *portfolios* (Ramesh *et al.*, 2004; Donnelly, 2003) quer pelo júri de avaliação dos mesmos, quer pelas instituições de formação, evitando-se também a entrega de cópias volumosas, sempre onerosas para os seus autores.

Neste momento, parece já ter sido aceite que será este o formato a adoptar. Mesmo entre nós já há alguns anos que se realizam encontros e se desenvolvem projectos sobre os

portfolios electrónicos (e-*portfolios* ou os *portfolios* digitais) como foi o caso do I Encontro sobre E-*Portfolio*, na Universidade do Minho (Vieira, 2006) e do Projecto Comenius 2.1. DigiFolio (Laranjeiro, 2006)⁹³.

5.4. A supervisão dialógica e a construção do *portfolio reflexivo*

Já ficou implícito, nas secções anteriores, que a construção do *portfolio reflexivo*, quer em contexto de formação, quer de avaliação de professores, deve ser acompanhada de feedback. Mesmo quando utilizados apenas para avaliação (anos 90), os leitores/avaliadores registaram que foi através de sessões de feedback que puderam confirmar a autenticidade da evidência dos saberes presentes no texto escrito e nas aulas observadas, negando assim que “os professores fazem batota”, tendo testemunhado igualmente que a leitura dos *portfolios* e a reflexão, em conjunto ou a sós sobre o seu conteúdo e forma, contribuíram para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagens (Amaral, 2005; Hoel e Haugaløkken, 2004; Xu, 2004; Breault, 2004; Zeichner e Hutchinson, 2004; Ramesh *et al.*, 2004; Donnelly, 2003; Lyons, 2002b,c, 1998; Ellsworth, 2002; Darling, 2001; Shulman, 1998a; Passow, 1998; Hutchings, 1998; Bass, 1998; Shulman, 1998a; Borko *et al.*, 1997; Barton e Collins, 1993).

Parece portanto que uma grande maioria dos investigadores é de opinião que os autores dos *portfolios* devem ser acompanhados ao longo do processo de construção dos mesmos, decorrendo dessa supervisão dialógica (Waite, 1995) um desenvolvimento mútuo. Esse acompanhamento consiste numa presença atenta e dialogante dos supervisores e/ou dos colegas (“peer-tutorial”) (Moreira, 2009; Vieira, 2008), que pode ser mais ou menos próxima e frequente de acordo com as finalidades, os contextos, a duração dos projectos e as características dos autores. Muitos dos investigadores mencionados referem, pelo menos, três fases distintas em que esse acompanhamento deve ocorrer, podendo as mesmas ser subdivididas em vários momentos.

A primeira fase pode corresponder apenas a um encontro no início do processo. Durante este, no contexto em causa, as “regras do jogo” são apresentadas pelo supervisor aos futuros autores, que escolheram esta estratégia formativa e/ou avaliativa ou a quem a mesma foi imposta. Em ambas as situações, a construção do *portfolio* conduz a muitas

⁹³ APS (Associação de Professores de Sintra) (2006) – *Digital Portfolio: as a strategy for teachers' professional development*.

dúvidas e/ou a algumas reacções adversas (Amaral, 2005; Xu, 2004; Darling 2001). Apesar de muitos dos professores poderem ter algum conhecimento sobre *portfolios*, a multi-significância do seu conceito pode conduzir a incertezas e receios não desejáveis porque “estiolantes” da desocultação dos autores em toda a sua dimensão (Barton e Collins, 1998: 205). O *portfolio* apresentado como o único instrumento de avaliação e em termos de “passagem” *versus* “chumbo” provoca uma natural rejeição do mesmo, principalmente em certos contextos de formação (Breault, 2004:856, 857)⁹⁴. Poderá também contribuir para reacções adversas o facto de alguns intervenientes “saberem” que esta supervisão dialógica nem sempre ocorre e que a sua qualidade não é muitas vezes a desejável ou desejada (*op. cit.*, pp.857-858)⁹⁵. Infelizmente algumas dessas preocupações são verdadeiras e há necessidade de se proceder a uma selecção criteriosa dos supervisores e também de conduzir o processo avaliativo do *portfolio* numa linha mais formativa do que sumativa, e de investir mais nesta supervisão / acompanhamento dialógico, mais susceptível de detectar o desenvolvimento do que apenas os textos escritos.

É neste primeiro encontro que o supervisor apresenta duas características fundamentais da organização do *portfolio*: a reflexão e a transversalidade. Esclarece ainda que:

- na Introdução é preciso justificar a sua construção e estrutura e fazer a apresentação do autor;
- o corpo do *portfolio* deve evidenciar saberes e justificar a selecção dos documentos que os acompanham;
- na conclusão, se espera que o autor insira um texto de análise global de todo o processo vivido, bem como a sua auto-avaliação relativamente aos saberes construídos e à sua implicação no processo de construção propriamente dito.

Em seguida, o supervisor indica os itens de inclusão obrigatória: formais ou “técnicos”, dentro das dimensões inscritas no desenho do próprio programa, e os “de substância”. É ainda importante que, nesta primeira sessão de acompanhamento, os autores

⁹⁴ Nossa tradução – *There is more to consider than passing or failing. [...] it is to remain solely a summative evaluation in which student teachers label whatever they would be doing anyway, then little needs to be changed.*

²⁰ Nossa tradução – *There is a risk that the culminating evaluation of teacher preparation would be made entirely of standardized measures and fitting into the conservative culture of schooling in order to please a cooperating teacher – none of which is conducive to critical reflection on practice.*

tomem conhecimento, emitam opinião e discutam os critérios de avaliação a que serão sujeitos (Amaral, 2005; Darling, 2001; Barton e Collins, 1993; Paulson *et al.*, 1991 cit. por Hoel e Haugaløkken, 2004).

É também neste primeiro momento que se definem sessões de feedback, se calendarizam algumas delas e se apresentam os possíveis formatos que estas podem revestir ao longo do projecto: encontros a dois (presenciais ou por mail), em grupos de trabalho entre pares, entrevistas, resposta a questionários construídos para o efeito, encontros mais alargados para apresentação e discussão dos *portfolios*,... (Vieira, 2008; Amaral, 2005; Lyons, 2002, 1998; Ellsworth, 2002; Darling, 2001; Carroll *et al.*, 1996; Wade e Yarbrough, 1996). A decisão sobre a frequência das reuniões (semanal, mensal, trimestral, no início e/ou no fim de semestre, etc) (Shulman, 1998 a; Darling, 2001) decorre da duração do programa de formação e, em segundo lugar, da necessidade e da disponibilidade dos intervenientes. Contudo há casos nos quais tanto os supervisores como os autores parecem pouco motivados para estes encontros (Breault, 2004:855), ou porque consideram que os seminários são suficientes, ou porque os formandos não procuram esse apoio⁹⁶. Deve, por isso, estabelecer-se um mínimo e um máximo de sessões de feedback, comprometedoras de ambas as partes, evitando-se deste modo a total dependência e/ou independência das mesmas. Para além disso, como já foi referido, estes encontros propiciam algum conhecimento sobre o processo e sobre as pessoas, autenticando alguma da evidência que venha a surgir no *portfolio*.

Sendo o formato de algumas dessas sessões um pouco assustador para professores habituados à solidão das suas salas de aula, convém que, desde o início, se valorizem esses encontros como ocasiões que permitem: atribuir significados alargados aos itens do *portfolio*; evitar que os seus autores se sintam perdidos e confusos; receber ou descobrir mais dados interligáveis com os já existentes no *portfolio* que assim se enriquece; e objectivar e clarificar a avaliação.

Estes momentos de reflexão conjunta são, em certos contextos, eles próprios passíveis de alguma apreciação. Convém, nesta primeira sessão, que os critérios de avaliação se tornem claros para que a avaliação se torne tão objectivável e objectiva quanto possível. Havendo supervisores que comparam a avaliação de um *portfolio* à de um texto

⁹⁶ Nossa tradução – [...] *the student teaching seminars have time for interaction built into them* [...] *the student teachers seldom sought for that help* [...] *you shouldn't need to be fed the information about how to construct it or how to show this or that.*

ou de uma composição produzida por um aluno em termos de conteúdo e de estilo (Barton e Collins, 1993)⁹⁷, tarefa familiar entre os professores, será aconselhável recordar que também estes lidam com a subjectividade no seu dia a dia. Os autores dos *portfolios* passam a colaborar mais profundamente na definição dos critérios de avaliação relativos ao estilo, à criatividade e à competência de escrita da pessoa que o *portfolio* “traz dentro” (Sá-Chaves, 2005). Como na situação de formação de professores muitos receiam utilizar recursos estilísticos em textos considerados mais “científicos” ou “sérios”, os supervisores poderão recordar que o recurso a metáforas nesse tipo de textos está já vulgarizado porque se lhes reconhece um potencial enorme na desocultação de conhecimento e na clarificação de conceitos (Vieira, 2008; Amaral, 2005; Darling, 2001; Owen, 2001; Sá-Chaves, 2000b).

Terminado este encontro, iniciam-se as “verdadeiras” sessões de feedback (a segunda fase de acompanhamento do programa) de acordo com a calendarização e frequência definidas e respeitando os formatos aprovados no primeiro encontro.

A última fase, e o modo como ela se processa, deve também ser apresentada no primeiro encontro. Pode ser a “mais assustadora” para uma maioria de professores já desabituada a ser avaliada e a enfrentar um público diferente dos seus alunos. Consiste no(s) momento(s) de apresentação e de defesa do *portfolio* perante um júri/painel (Ramesh *et al.*, 2004:8; Zeichner e Hutchinson, 2004:75; Wade e Yarbrough, 1996:68), constituído em geral por duas ou três pessoas, mas que, em certos programas, envolveu o questionamento e a apreciação de outros colegas sobre os dados apresentados, embora não tendo tido acesso à versão completa do *portfolio* (Amaral, 2005; Sá-Chaves 2000a; Barton e Collins, 1993). É mais uma oportunidade de reflexão colaborativa que, entre nós, apelidámos de “estado de arte dos *portfolios*” (Sá-Chaves, 2000a, cit. por Amaral, 2005:76). Tanto o formato do “exame oral” como o momento em que este deve ocorrer (antes ou depois da entrega da versão definitiva do *portfolio*), tendo sido explicitados na primeira fase, podem sofrer alterações de forma, desde que não violem as normas de avaliação iniciais e sejam aceites por todos os intervenientes (grupo de trabalho, supervisores, júri, pares,...). Para além dos itens técnicos e de substância, sempre considerados para a avaliação, também estas apresentações são objecto de avaliação com uma ponderação acordada antes, pois é através dela que são revelados aspectos que acrescentam aos evidenciados no *portfolio* (à vontade, qualidade dos materiais,

⁹⁷ Nossa tradução - [...] *we found that grading our students portfolio entries is no more difficult than grading an essay or a project.* [...] *When we are explicit with our students about what we want, we tend to get it.*

cumprimento do tempo concedido para a sua exposição, capacidade de resposta às questões colocadas, domínio dos conteúdos inseridos no *portfolio*, etc.)

A apresentação pública dos *portfolios*, nem sempre realizada nos primeiros programas, foi sendo cada vez mais implementada nos seguintes, por permitir verificar a autoria do texto, mas sobretudo porque as respostas dadas ao júri e a defesa (“pensar alto”) são momentos que evidenciam o desenvolvimento do autor.

A supervisão dialógica da construção do *portfolio* termina na leitura solitária empreendida por cada avaliador de acordo com os critérios de avaliação, discutidos e aceites. Esta leitura permite cruzar as evidências existentes no texto com as expostas durante a apresentação. No entanto alguns investigadores aconselham a que esse tipo de leitura seja feito pelo menos por dois supervisores, que posteriormente analisam e discutem os dados e aferem as classificações.

Não vamos entrar em detalhes sobre os critérios de avaliação porque também não há unanimidade para além da necessidade de especificação de conteúdos obrigatórios, de entradas mínimas e das secções do *portfolio*. Os contextos espacial e temporal, a duração da formação e a construção do *portfolio* e as suas finalidades condicionam a existência de um padrão e poucos são os investigadores que, por isso, sugerem ponderações, classificações ou percentagens a atribuir aos produtos finais apresentados, a cada item de *per si* e à apresentação pública dos mesmos. No entanto pudemos ler vários textos versando este tema (CIDR⁹⁸, 2005; Amaral, 2005; University of British Columbia, 2003; Hoel e Haugaløkken, 2004; Breault, 2004; Donnelly, 2003; Lowery, 2003; Darling, 2001; Barton e Collins, 1993) que não fornecem “receitas” sobre a avaliação dos *portfolios reflexivos*, o que não constitui surpresa, uma vez que o carácter pessoal dos mesmos permite apenas que se apresentem algumas linhas muito gerais, orientadoras da sua construção.

Podendo nós considerar que os momentos de supervisão dialógica, mais ou menos frequentes e/ou impositivos, são vantajosos por permitirem o desenvolvimento profissional através de um documento bidimensional, quer daquele que escreve e organiza, quer também de quem orienta, lê e avalia (Ellsworth, 2002), às vezes, pode igualmente ser desvantajoso para ambos, como mais adiante explicaremos.

⁹⁸ Center for Instructional Development and Research – departamentos educativos em Washigton DC

6. A utilização dos *portfolios* em Portugal

Nas secções anteriores já nos fomos referindo à utilização desta estratégia de formação e de avaliação em Portugal. Passamos a organizá-la e compilá-la.

O conceito de *portfolio* surge entre nós, segundo Sá-Chaves (2005:7) porque os seus promotores, à semelhança do que se passava noutros países, aceitam a coerência que este instrumento de formação *mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida.*

Ao construírem um *portfolio* de matriz reflexiva os seus autores discorrem sobre as soluções para os problemas com os quais se deparam e tornam-se, mais do que aplicadores e reprodutores de soluções, autores das suas práticas. Este *sentido de autoria* comporta não só uma responsabilização e um reconhecimento perante os outros e o próprio, mas também envolve uma *viragem fulcral na construção da profissionalidade e, desse modo, na estruturação da identidade própria, no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que cada profissão pressupõe e apresenta.* (*idem, ibidem*)

Subjacente ao mesmo estão também princípios, por nós já mencionados, que privilegiam a *pessoa que aprende* não apenas como indivíduo, mas como um ser que interage e se auto-implica num contexto onde o conhecimento se torna disponível. A interação e a auto-implicação ocorrem consigo próprio, mas também com outros sujeitos com quem partilha as suas reflexões e dos quais também recebe pontos de vista reflectidos. Beneficia assim das vantagens decorrentes do *efeito multiplicador* dessas trocas na construção e consciencialização do conhecimento – o *efeito de espelhamento* que essas conversas providenciam, enriquecendo cada um dos sujeitos nele implicados.

Acresce que é também assumido que a formação de cada indivíduo é de *natureza inacabada* pelo que o *portfolio*, também ele sempre em construção, pode ser a estratégia de formação a privilegiar quando se pretende que os formandos encontrem um instrumento onde essa continuidade possa ser registada e acrescentada sempre que o sintam como desejável.

Como Sá-Chaves afirma, a utilização do *portfolio* recria *de uma forma não standard* os pressupostos de uma filosofia formativa percebida como qualificante das

pessoas e dos contextos nos quais as práticas tiveram [têm/terão] lugar (op. cit., p.11).

Foi no início do primeiro Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, na Escola Superior de Educação de Viseu que tivemos contacto com a construção dos **portfolios reflexivos**, quando Idália Sá-Chaves colaborou na leccionação da disciplina de *Supervisão I*. Em consequência, adoptámos e mantivemos esta designação e grafia, apesar de, no contexto português, a palavra ‘*portfolio*’ poder surgir com uma grafia diferente: “porta-fólio” (Ceia, 2001; Sá-Chaves, 1998) e “portefólio” (Vieira *et al*, 2006, 2004), ainda que, no que respeita ao seu conteúdo e estruturação, não se verifiquem divergências de vulto.

No nosso entender, o *portfolio reflexivo* deve ser um instrumento que permita que os seus autores reflectam coerentemente sobre o seu passado (acção já decorrida até o iniciarem), o seu presente (as práticas desenvolvidas e a formação em que estão inseridos e a investigação que a mesma pressupõe), para se tornarem capazes de reflectir, prospectivamente, para a acção que os espera. No contexto de formação referido no parágrafo anterior esperávamos que os formandos, no final do curso, estivessem mais aptos a reflectir sobre as suas futuras acções supervisivas – bem mais latas do que aquelas que o conceito de “supervisão” tinha englobado até ao momento. Funções não inspectivas, na acepção mais “primitiva” e “castradora” do termo, e funções que se alargassem para além de supervisão da formação inicial, vulgo, estágio.

Em Portugal e à semelhança do que sucedera ou estava a suceder nos países já mencionados, também estes *portfolios* foram sendo introduzidos na formação de professores e de outros profissionais.

A compilação de estudos/experiências com *portfolios reflexivos* organizada por Sá-Chaves (2005) informa-nos sobre alguns contextos profissionais onde os mesmos foram construídos. Inclui estudos de profissionais, em Portugal e no Brasil, em diferentes níveis de formação (inicial, complementar e pós-graduada em cursos de mestrado e doutoramento), quer nas áreas da Educação como da Saúde.

Na Tabela 3, sintetizamos informação sobre vários dos contextos onde tem ocorrido a utilização de *portfolios* (reflexivos) entre nós, nela incluindo os referidos por Sá-Chaves e outros, anteriores e posteriores:

Tabela nº 3 – Uso de *portfolios* no contexto português

Contexto de Formação	Investigadores
Inicial	
<ul style="list-style-type: none"> • Esc. Sup. Enfermagem Ângelo Fonseca – Coimbra (1994-1997) • Univ. Évora – Professores de Biologia e Geologia (1999-2001) • Univ. Aveiro – Estágios no Ensino Secundário (2001-2002) • Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Estudos Anglo-Portugueses (2001) • Univ. Vigo + Univ. Minho – <i>Introdução à Estatística – Matemática Aplicada</i> • Univ. Porto – Fac. Ciências, Depart.º Química • Univ. Porto – Fac. Engenharia – Engenharia Civil 	<ul style="list-style-type: none"> • Apóstolo, 2005 • Grilo e Machado, 2005 • Nunes e Moreira, 2005 • Ceia (2001) • Novegil Souto e De Sousa (2007) • Pereira e Paiva (2003) • Soeiro (2009)
Complementar	
<ul style="list-style-type: none"> • Esc. Sup. Enfermagem Ângelo Fonseca – Coimbra (1998-2000) – <i>Projecto de Desenvolvimento Pessoal</i> • E.S. Enfermagem – Santarém • E.S. Educação – Viseu – <i>Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores</i> (1999-2004) • Univ. Aveiro – <i>In-Service Language Teachers Programme</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Marinheiro, 2005 • Gonçalves e Serrano, 2005 • Amaral, 2005 • Gonçalves e Andrade, 2007
Pós-Graduada	
• Mestrados	
<ul style="list-style-type: none"> • Fac. Psic. C. Educaç. – Lisboa – Ciências da Educação • Univ. Aveiro – Gestão Curricular • Univ. Aveiro – Supervisão • Univ. Minho – Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiga-Simão, 2005 • Schenkel, 2005 • Paiva, 2005 • Coutinho e Bottentuit Jr., (2008)
• Doutoramento	
<ul style="list-style-type: none"> • Univ. Aveiro + Univ. Rio Grande do Sul 	<ul style="list-style-type: none"> • Dias, 2005
Outros	
<ul style="list-style-type: none"> • Univ. Minho (IEP) – <i>Transformar a Pedagogia na Universidade</i> • <i>Digital Portfolio as a Strategy for Teachers' Professional Development</i> (Projecto Comenius 226464-CP-12005-1-PT-COMENIUS-C2-1) • Avaliação dos professores – Relatório da OCDE • Instituto Piaget – Avaliação e Formação de Professores do Ensino Superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Vieira, 2004 • Laranjeiro (2006) • Santiago <i>et al</i> (2009) • Nogueira e Lamas (2009)

7. Vantagens e desvantagens da utilização dos *portfolios reflexivos* e dificuldades sentidas pelos autores e pelos supervisores durante a sua construção

Tendo os *portfolios reflexivos* diversas finalidades, sendo usados em muitos contextos diferentes e sendo também variados os processos orientadores da sua construção, é natural que não haja unanimidade no que respeita às dificuldades, às vantagens e às desvantagens da utilização desta estratégia formativa e/ou avaliativa de profissionais através da sua essência reflexiva. Porém, constata-se uma certa unanimidade relativamente ao potencial reflexivo e desenvolvimentista que a construção desse documento despoleta, sendo também aceite que ocorre, simultaneamente, um processo auto-consciencializador da identidade do autor e estruturante da narrativa sobre as práticas em análise (Vieira, 2008, 2006b; Sá-Chaves, 2005, 2000a,b; Vieira *et al*, 2004; Ryan, 2002; Shulman, 1999a, 1998a,b).

No que concerne à dimensão avaliativa dos padrões de qualidade dos profissionais e/ou dos autores, os investigadores referidos afirmam que mesmo que os *portfolios* sejam utilizados apenas como instrumento de avaliação, a dimensão formativa também ocorre quer no autor, quer no avaliador. Lowery (2003:24) confirma que os *portfolios* sumativos constituem um instrumento de avaliação que nos dá o desenvolvimento do seu autor, podendo esses dados ser confirmados através de outras estratégias, como as entrevistas.⁹⁹ Dinham e Scott (2003:238) também confirmam esta opinião¹⁰⁰.

No entanto, Wilkerson e Lang (2004)¹⁰¹ criticam a transformação de instrumentos eminentemente formativos em sumativos e há ainda quem considere que nos *portfolios sumativos* os autores os constroem com o intuito de “responder” ao que sabem que deles se espera e que está determinado nos critérios de apreciação/avaliação, apresentados no início do processo (Breault, 2004). Provavelmente não são tão “verdadeiros” na desocultação dos seus “eus”, na selecção dos documentos comprovativos da qualidade das suas práticas e na reflexão justificativa da sua inclusão. Esta acusação de “batota” pode ter surgido quando os primeiros *portfolios* foram construídos para avaliação dos professores americanos, no

⁹⁹ *The summative portfolio was a deep, elaborate reflection that revealed construction of teacher knowledge. Individual interviews, focus group interviews, and other data sources confirmed and verified results reported in portfolios*

¹⁰⁰ *More than just a summative exercise, the portfolio appeared to be a valuable learning and affirming process.*

¹⁰¹ *Evidence drawn from a collection of class assignments are used for a purpose for which they were not intended; i.e., summative assessment of standards. [...] It is important to think through carefully which tasks should be used for formative purposes, and which ones should be used for summative decision-making.*

início da década de 90, mas as várias alterações processuais e de conteúdo, que alguns investigadores têm introduzido, ajudam a combater essa “falha” inicial.

Nos vários estudos desenvolvidos com *portfolios* (formativos/de desenvolvimento e sumativos/de certificação) as opiniões dividem-se. Por um lado Beck, Livne e Bear (2005:230) contestam as classificações mais elevadas obtidas através da avaliação por *portfolio*, face aos instrumentos mais tradicionais, porque consideram que não correspondem a um maior desenvolvimento ou a uma aprendizagem mais profunda. Por outro, e em grande maioria, os testemunhos vão no sentido de reconhecerem a evidência de desenvolvimento e de aprendizagem, com a vantagem de informar sobre o modo pessoal como cada autor se apropriou do conhecimento e o aplicou às suas circunstâncias.

Alguns estudos dão-nos testemunho das vantagens dos *e-portfolios/portfolios digitais*, não sendo porém de eliminar totalmente a presença simultânea de textos escritos à mão e a computador, como é sugerido por investigação realizada no Canadá ¹⁰² (2003) e foi por nós constatado no Curso de Complemento de Formação em Supervisão (1999-2004). Alguns dos nossos formandos confessaram preferir escrever “à mão” os textos mais pessoais e os restantes a computador, facilitando assim a apresentação de outros documentos e tornando o produto final mais apresentável e mais fácil de ler pelo avaliador (Amaral, 2005).

Mais recentemente, na utilização quase generalizada dos *portfolios* digitais, os investigadores apontam como vantagem principal, para além da já referida diminuição de volume no seu armazenamento, a vantagem de os seus autores poderem receber feedback dos supervisores/avaliadores em tempo útil como defende Sá-Chaves (2000a), desde a implementação das primeiras experiências com *portfolios*.

Na Tabela 4 apresentamos as vantagens e as desvantagens da construção de *portfolios* na formação/avaliação. Os intervenientes no processo estão identificados na legenda que inicia cada página. Na primeira coluna do lado esquerdo categorizamos os aspectos nos quais se verificam vantagens e/ou desvantagens da construção dos *portfolios* para os intervenientes neste processo. Podemos verificar que a vantagem de uns pode tornar-se a desvantagem de outros intervenientes ao longo do processo de construção, e vice-versa. Nas três colunas à direita da tabela, as setas colocadas no centro significam a

¹⁰² Universidade de British Columbia

evolução de uma para a outra situação, ou a permanência concomitante de ambas nos intervenientes identificados nas duas colunas exteriores (setas bidireccionais).

Na Tabela 5 referimos as dificuldades reiteradas por muita da literatura da especialidade, decorrentes das desvantagens identificadas na tabela quatro. Nas duas colunas estreitas à direita identificamos quem as sente durante o processo, utilizando a mesma legenda da Tabela 4. Só se fará referência às fontes bibliográficas que se reportem a situações específicas não contempladas na tabela anterior.

Utilização do *Portfólio* na Formação de Professores – uma análise crítica

TABELA 4 – Vantagens e Desvantagens da Construção de *Portfólios* na Formação/Avaliação e na Investigação sobre os mesmos

Legenda – Intervenientes: A – autor; S – supervisor; SS – administradores, autoridades educativas; P – professor de sala de aula; AA – alunos em geral (não incluindo o autor); I – investigador		Vantagens	→ / ← ⇔	Desvantagens
Desenvolvimento	1.	Reflexão promove o desenvolvimento global dos intervenientes (Vieira, 2008, 2006; Amaral, 2005; Apóstolo, 2005; Sá-Chaves, 2005; 2000a,b; Shulman, 2004, 1998, 1994; Lyons, 2003, 2002; Donnelly, 2003; Ryan, 2000 cit. por Lyons, 2001; Darling-Hammond, 2001)	A+S+SS+P	
	2.	Construção de <i>portfolios</i> de ensino, de professor, de curso/disciplina, de departamento, dos alunos, de escola e de “meio da carreira” → criação de uma “cultura de <i>portfolio</i> ” favorável à qualidade da Educação	TODOS	
	3.	<i>Portfolios</i> de avaliação formativa cruzados com outras estratégias (“journals”, “logs” etc) → evidência de desenvolvimento (Vieira, <i>et al.</i> , 2006, Amaral, 2005; Ramesh <i>et al.</i> , 2004; Donnelly, 2003; Lyons, 2002 a, 2002 b, 1998; Shulman, 1998a, b; Shulman e Shulman, 1992)	A+S+P+A A	
	4.	Conhecimento da influência da experiência de ensino no modo como organiza e constrói a sua filosofia sobre o ensino → facilita o uso de novas formas de aprendizagem e de avaliação desta → benefícios para alunos e professores (Vieira <i>et al.</i> , 2006; Amaral, 2005; Apóstolo, 2005: 151; Lyons, 2002; Ryan, 2002; Sá-Chaves, 2000 b)	A+S+P	
	5.	<i>Portfolios</i> mistos (formativos+avaliativos) provam desenvolvimento global dos profissionais (Beck <i>et al.</i> , 2005; Ryan, 2002)	A+S	→ A+P
	6.	Reflexão sobre a selecção dos itens a inserir no <i>portfolio</i> , bem como a sua justificação → desenvolvimento global dos intervenientes (Amaral, 2005; Grilo e Machado, 2005: 32; Sá-Chaves, 2005, 2000 a, b; Shulman e Shulman, 2004: 259; Donnelly, 2003; Shulman, 1999; 1998 a,b; Lyons, 2000,1998; Barton e Collins, 1993)	A+S+P+AA	← A
	7.	Exploração da sua própria filosofia de ensino + análise das suas práticas + acompanhamento do processo → auto-conhecimento → dar significado às experiências pessoais → teorização (“act of theory”, Shulman, 1998a) sobre as suas práticas → alterações nas práticas → partilha dos dados → desenvolvimento de vários intervenientes → paixão pelas descobertas + aprendizagens permanentes (Vieira, 2006a, b; Amaral, 2005:71; Ryan, 2002; Darling, 2001: 117-120; Sá-Chaves, 2000b)	A+S+P+AA	← A+P
	8.	No Ensino Superior os “ <i>portfolios</i> de ensino/do professor” → melhor conhecimento da sua “scholarship of teaching and learning”, isto é, do que é ensinar e aprender (Vieira <i>et al.</i> , 2004 ; Lyons, 2000, 1998; Shulman, 1998b; Boyer, 1990, cit. por Haertis, 2003) → alterações nas práticas e <i>curricula</i> → “scholarship reassessed” → mais investigação + avaliação e redesenho dos <i>curricula</i> ensinados	A+P+AA	← A+P
	9.	Consciencialização sobre a complexidade, incerteza, instabilidade, características únicas dos próprios autores e dos alunos → reflexão sobre a acção → registo no <i>portfolio</i> → alteração das práticas para resolução de problemas (sem receitas) → consciencialização e descrição da mudança e sua justificação (Bartolomeu, 2005:106; Gonçalves e Serrano, 2005:189; Ellsworth, 2002: 39, 56)	A+P+S	← A+P+S
	10.	<i>Portfolios</i> de avaliação sumativa sem recurso a outros instrumentos complementadores limitam desenvolvimento (Beck, 2000; Winsor <i>et al.</i> , 1999 cit. por Grilo e Machado, 2005:33)		A+P

Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – uma análise crítica

Legenda – Intervenientes: A – autor; S – supervisor; SS – administradores, autoridades educativas; P – professor de sala de aula; AA – alunos em geral (não incluindo o autor); I – investigador		Vantagens	→ / ← ↔	Desvantagens
Auto-conhecimento	11. Reflexão sobre experiências passadas → síntese realista do que conseguiram/conseguem realizar melhor ou menos bem → compreensão desses actos → sentem-se mais capazes (“deslumbramento”, Sá-Chaves, 2000b: 171) e apercebem-se das dimensões de conhecimento essenciais que possuem (Vieira <i>et al.</i> , 2006; Gonçalves e Serrano, 2005: 175; Ellsworth, 2002: 347; Borko <i>et al.</i> , 1997: 351; Shulman, 1986, 1987; Elbaz, 1988)	A+P+S		
	12. <i>Portfolio</i> de alunos: a sua reflexão sobre os seus êxitos ou erros e sobre a forma como chegaram até eles (metacognição) → alunos reflexivos, capazes de repetirem uns e corrigirem outros (Nunes e Moreira, 2005: 62; Amaral, 1998a)	AA+P		
	13. Auto-conhecimento do modo como organiza e constrói a sua filosofia sobre o ensino e como promove novas formas de aprendizagem e de avaliação desta → benefícios para alunos e professores (Amaral, 2005; Apóstolo, 2005:151; Lyons, 2002; Ryan, 2002; Sá-Chaves, 2000b)	A+S+P		
	14. O <i>portfolio</i> é um texto narrativo na 1ª pessoa do singular → Satisfação pessoal por poder ver o seu próprio retrato como profissional (Dinham e Scott, 2003); desocultação do perfil identitário do autor, professor e dos alunos, estilos de ensino e aprendizagem, práticas, padrões (Amaral, 2005:71; Marinheiro, 2005:166; Veiga-Simão, 2005:96; Sá-Chaves, 2005, 2000a: 19; Donnelly, 2003:260; Ellsworth, 2002:342; Ryan, 2002; Shulman, 1998a, b; Diamond, 1991, cit. por Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). <i>Permitiu-me o conhecimento da minha voz e compreender quem sou e até onde posso ir.</i> (Freidus, 1998, cit. por Grilo e Machado, 2005:36)	A+P+AA	←	A+P
	15. Tomada de consciência do desenvolvimento pessoal e profissional através da construção de conhecimento e da regulação da formação com procura constante de outras oportunidades + cultura de “discurso reflexivo” → capacidade de ensinar e de aprender (“unfolding of expertise”, Dinham e Scott, 2003) (Amaral, 2005; Gonçalves e Serrano, 2005: 175; Grilo e Machado, 2005: 43; Marinheiro, 2005: 164; Paiva, 2005: 103; Donnelly, 2003; Lyons, 2002; Sá-Chaves, 2000a,b; 1998; Shulman, 1998a,b)	S+A+P+AA	←	A
Avaliação	16. <i>Portfolios</i> de avaliação formativa cruzados com outras estratégias (“journals”, “logs”, “diários colaborativos”, etc.) (Vieira <i>et al.</i> , 2006a; Amaral, 2005; Beck, Livne e Bear, 2005; Ramesh <i>et al.</i> , 2004; Donnelly, 2003; Lyons, 2002 a, b, 1998; Sulman, 1998 a, b; Shulman e Shulman, 1992) – avaliação compreensiva	A+S+P+AA		
	17. Avaliação contempla o seu autor, ser global (Amaral, 2005; Donnelly, 2003; Ryan, 2002) com estilos de ensino diferenciados e as suas idiossincrasias como aprendente, pois contempla o que se passa na escola → redefinição de papeis, e de formas de liderança (Ellsworth, 2002: 39, 56)	A+S+AA		
	18. A avaliação é mais autêntica, mais dinâmica (interacção), mais fundamentada e participada (autores, pares, outros não intervenientes directamente, o que contraria a subjectividade de que os críticos a acusam) (Apóstolo, 2005: 157; Tillema, 1998 cit. por Grilo e Machado, 2005:33; Veiga Simão, 2005: 96)	A+S+SS+AA		
	19. Subjectividade da avaliação dos <i>portfolios</i> pode ser minorada com apresentações públicas entre pares, no contexto de formação – “estado de arte dos <i>portfolios</i> ” (Sá-Chaves, 2000, cit. por Amaral, 2005) + apresentações públicas com júri (Zeichner e Hutchinson, 2004:74) → questionamento → clarificação e “brilho” para o texto e o autor	A+S+P	←	A+P

Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – uma análise crítica

		Legenda – Intervenientes: A – autor; S – supervisor; SS – administradores, autoridades educativas; P – professor de sala de aula; AA – alunos em geral (não incluindo o autor); I – investigador	Vantagens	→ / ← ↔	Desvantagens
Avaliação (cont.)	20.	A fiabilidade da avaliação do <i>portfolio</i> decorre da apreciação simultânea do processo (formativa) e do produto (sumativa) e do cruzamento com outros instrumentos de avaliação escrita e oral. Quando isto não sucede Breault (2004, pp. 856-7) considera incorrecto que se “passem” ou “chumbem” alunos, porém supervisores menos conscientes podem ser atraídos pelo menor trabalho e por gastar menos tempo...! (Winsor, 1991, cit. por Grilo e Machado, 2005)	A+S+P	↔	S+A+P
	21.	Com o cruzamento com outros instrumentos diminui a hipótese de acusarem os autores de serem menos verdadeiros na evidência que dão para avaliação do seu <i>portfolio</i> (Shulman, 1993 in Lyons, 2001), porque além dos dados colocados para comparação como por exemplo evidência de trabalhos dos alunos, podem analisar-se comentários feitos por outras pessoas por quem os instrumentos foram lidos (Bernstein, 1998 in Hutchings, 1998:77-88)			S+A+P+AA
	22.	<i>Portfolios</i> de avaliação sumativa sem recurso a outros instrumentos complementares limitam o desenvolvimento (Beck, 2000; Windsor <i>et al.</i> , 1999, cit. por Grilo e Machado, 2005: 33)			A+P
Mudança de Atitude	23.	Valor catártico e catalisador do <i>portfolio</i> reflexivo → promove confiança, a qualidade da narrativa e o “enfoque continuado” (Amaral, 2005:71; Veiga Simão, 2005; Sá-Chaves, 2000 a)	A+S		
	24.	Inicialmente, atitudes adversas ao desconhecido: potencial formativo, construção (ex: escrever) conteúdos, avaliação dos professores (Amaral, 2005; Sá-Chaves, 2000 a,b)	A+S	←	A
	25.	Sentimentos de insegurança, rejeição, desconfiança, desespero, ... vão sendo substituídos por atitudes mais confiantes ao longo do processo muitas vezes em consequência da supervisão dialógica	A+S+P + SS	←	A+P
	26.	Carácter obrigatório dos <i>portfolios</i> , em certos programas (Amaral, 2005; Wade e Yarbrough, 1996: 76) não leva ao investimento do autor → necessidade de investigação sobre novos formatos, conceitos, diferente supervisão do processo, ... (Ellsworth, 2002)			A+P+S
Desenvolvimento Colaborativo	27.	Promoção de comunidades de aprendizagem → desenvolvimento de todos os intervenientes + atitude positiva de administradores → promoção de formação centrada nas escolas/contextos conhecidos → maior sucesso para todos (alunos e professores (Grilo e Machado, 2005: 43; Xu, 2004: 257)	A+P+AA+ SS		
	28.	Colaboração entre profissionais → aprendizagens mútuas, melhores relações interpessoais e interinstitucionais (graus de ensino diferentes, administração da escola e ministerial (Apóstolo, 2005: 154; Galvão, 2005: 145; Xu, 2004: 353; Alarcão e Tavares, 2003: 183; Ellsworth, 2002: 343)	A+S+P+ SS	←	A+P
	29.	Colaboração → “taking risks” → melhor conhecimento dos alunos e maior capacidade respostas → aprendizagem ao longo da vida para todos (Gonçalves e Serrano, 2005: 176, 184; Nunes e Moreira, 2005: 63; Xu, 2004: 352; Ellsworth, 2002: 343; Passow, 1998: 75)	P+A+S+ AA	←	P+A
	30.	Transferabilidade de normas de construção do <i>portfolio</i> reflexivo em contexto educativo para outras áreas disciplinares sempre acautelando que não podem ser consideradas normas/receitas → novos projectos → conhecimento às autoridades → novas reformas (Exs: <i>Portfolio</i> de Línguas; Processo de Bolonha; OCDE) → <i>portfolios</i> diferentes tal como são diferentes os contextos e os autores (Sá-Chaves, 2005, 2000 a,b; Shulman, 1998 a,b; Lyons, ed., 2002, 2000, 1998a)	SS+A+S		

Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – uma análise crítica

Legenda – Intervenientes: A – autor; S – supervisor; SS – administradores, autoridades educativas; P – professor de sala de aula; AA – alunos em geral (não incluindo o autor); I – investigador			Vantagens	→ / ← ⇔	Desvantagens
Desenvolvim. Colabor.ativo (cont.)	31.	Trabalho colaborativo: reflexão e partilha periódica das escolhas, justificações, processo de construção, dúvidas, entre o autor e o supervisor, entre pares em pequenos grupos, sessões mais alargadas, na presença de outros intervenientes ou de pessoas alheias ao processo (um olhar mais distanciado) → reflectindo em conjunto e questionando os autores todos aprendem → comunidade de aprendentes na qual se espera que a competitividade seja gerida pela comunidade (Amaral, 2005: 76; Apóstolo, 2005: 152, 158; Veiga Simão, 2005: 98; Shulman, 2004, 1998; Donnelly, 2003; Dinham e Scott, 2003; Sá-Chaves, 2000a,b; Lyons, 2000, 1998)	A/P+S+ SS	←	A/P
Supervisão	32.	Presença (ausência) de “Supervisão dialógica” do processo de construção → melhor conhecimento dos autores, desenvolvimento do <i>portfolio</i> (Bartolomeu, 2005:105; Sá-Chaves, 2000a,b).	A+S+P	⇔	A+P+S
	33.	Existência ou ausência de sessões de feedback → diálogo, apoio mais ou menos livre e/ou prescritivo, ajudar a pensar, dar sugestões de organização do <i>portfolio</i> , entradas, itens obrigatórios, critérios de apreciação/avaliação, etc. → melhor conhecimento da estratégia e construção mais aceitável (Vieira, 2006a; Amaral, 2005: 75; Gonçalves e Serrano, 2005: 181,185)	A+S+P	⇔	A+P+S
	34.	Encontros para análise e discussão do processo de construção e dos produtos finais (apresentação e/ou defesa) com o supervisor, entre pares, com outros elementos não directamente envolvidos na produção do <i>portfolio</i> – supervisão dialógica contextualizada	A+S+P	⇔	A+P+S
	35.	Sentido de autoria e de pertença dos <i>portfolios</i> → sua devolução com os comentários dos supervisores/avaliadores → possível motivação para a continuação do <i>portfolio</i> (princípio do inacabamento) → auto-supervisão, através da sua consulta e posterior reflexão e/ou inserção de novos comentários e evidência de desenvolvimento global ao longo da vida (Amaral, 2005; Veiga Simão, 2005: 106; Sá-Chaves, 2000a,b). Porém, se não tiverem suporte digital, a sua devolução complica a investigação sobre os mesmos.	A+P+S		Investigadores
Motivação	36.	Documento das aprendizagens dos autores, dos supervisores e dos alunos, isto é, o processo de desenvolvimento de modo rico e significativo para os próprios → motivação intrínseca (Amaral, 2005: 72; Donnelly, 2003; Hutchings, 1998)	TODOS		
	37.	Liberdade na construção criativa dos <i>portfolios</i> provoca reacções diferentes e diferidas ao longo do processo	A+S	⇔	A+P
	38.	O <i>portfolio</i> é um texto narrativo na 1ª pessoa → satisfação pessoal por poderem ver o seu próprio retrato como profissional (Dinham e Scott, 2003); desocultação do perfil identitário do autor, professor e dos alunos, estilos de ensino e aprendizagem, práticas e padrões (Amaral, 2005:71; Marinheiro, 2005: 166; Veiga Simão, 2005: 96; Sá-Chaves, 2005, 2000a: 19, 2000b; Donnelly, 2003: 260; Ellsworth, 2002: 342; Ryan, 2002; Shulman, 1998 a, b; Diamond, 1991, cit. por Amaral et al., 1996)	A+P+ AA	←	A+P
Autonomia	39.	Capacidade de adequação de atitudes, saberes, estratégias e metodologias para agir sobre os problemas → evidência de desenvolvimento pessoal [e profissional]; os objectivos, conceitos e ideias organizadores da aprendizagem tornam-se mais explícitos para si e para os seus alunos → feedback sobre esses materiais novos → aprendentes independentes e autónomos que sabem justificar escolhas → alunos reflexivos (Vieira et al. 2006; Vieira 2006 a,b, 2004; Gonçalves e Serrano, 2005: 196; Ryan, 2002)	TODOS		

Utilização do *Portfolio* na Formação de Professores – uma análise crítica

Legenda – Intervenientes: A – autor; S – supervisor; SS – administradores, autoridades educativas; P – professor de sala de aula; AA – alunos em geral (não incluindo o autor).		Vantagens	→ / ← ⇔	Desvantagens	
Modalidade de Apresentação	40.	Apresentação pública dos <i>portfolios</i> → análise e discussão colaborativa → aprendizagens mútuas → avaliação mais fidedigna (maior número de dados, clarificação de alguns aspectos, enriquecimento mútuo, auto-consciencialização das características e capacidades do(a)s autores, por oposição ao medo de se exporem perante um público de pares e/ou superiores/avaliadores (Amaral, 2005; Shulman, 1998b; Donnelly, 2003)	A+S+SS+P	⇔	A+P+S+SS
	41.	Alguns investigadores defendem que, para diminuir o tempo que a sua construção implica, se opte por “ <i>portfolios</i> orais”: podem ser mais facilmente apresentados para quem não gosta de escrever, mas partem de uma reflexão muito mais rápida e menos consistente, porque não foi escrita. Tendo consciência deste facto os autores tornam-se mais defensivos e os supervisores não têm a visão de conjunto e de progresso que o outro formato permite (revisitar o seu conteúdo), o que não aconselha o seu uso como <i>portfolios</i> formativos ou sumativos; a evidência dos trabalhos dos seus alunos não é fácil de passar,... (Penner-Hahn, s.d., cit. por Hutchings, 1998: 99)	A		A+S+AA
	42.	A apresentação e defesa públicas do <i>portfolio</i> , entre pares e a um júri pode diminuir a subjectividade da avaliação no contexto de formação – “estado de arte dos <i>portfolios</i> ” (Sá-Chaves, 2000, cit. por Amaral, 2005) – o questionamento clarifica e/ou melhora o texto.	A+S+P	←	A+P
Tempo	43.	Tempo necessário para a investigação, escrita, reflexão, aos encontros de feedback é considerado uma desvantagem para o uso desta estratégia sustentado em tantos aspectos “novos” → com o decorrer do processo, o hábito e a criação de um ambiente de confiança vão diminuindo o tempo, o que, em certos casos, se torna uma mais valia (Amaral, 2005: 78; Grillo e Machado, 2005: 34; Veiga Simão, 2005: 96; Ellsworth, 2002: 348; Sá-Chaves, 2000 a,b; Chein, 1998; Donnelly, 1998; Huber, 1998; Passow, 1998:75)	A+S+SS	←	A+S+SS
	44.	O <i>portfolio</i> electrónico poderá oferecer muitas vantagens em termos de tempo a disponibilizar, facilidade e rapidez de comunicação, deslocação de textos de uma entrada para outra, inserção de textos novos, gravuras... não estando genericamente aceite que a escrita manual seja totalmente substituível pela do computador. Pode haver desvantagens para pessoas pouco motivadas para as novas tecnologias	A+P+S+SS+AA		A+P+S

Tabela 5 – Dificuldades encontradas durante a construção dos *portfolios reflexivos*

Legenda – Intervenientes: A – autor; S – supervisor; SS – supervisores pedagógicos, administradores, autoridades educativas; P – professor de sala de aula; AA – alunos em geral (não incluindo o autor); I – investigador.			
Utilização como instrumento de Formação / Avaliação	1.	Convencer os autores das vantagens dos <i>portfolios reflexivos</i> em termos de formação e de avaliação/certificação	S+SS
	2.	Acreditar/fazer crer nos <i>portfolios reflexivos</i> como uma estratégia completa e global de formação e de avaliação (Amaral, 2005: 78)	S→A+P+AA
	3.	Ultrapassar as reacções adversas à construção dos <i>portfolios reflexivos</i> : falta de tempo, trabalho colaborativo, supervisão dialógica, reuniões alargadas para apresentação, reflexão e discussão	A+P+AA (SS) ¹⁰³
	4.	Promover as reflexões por escrito, a sós, em pares, entre pares para atingirem níveis cada vez mais elevados de reflexão (Sá-Chaves, 2000 a: 22)	A+P+AA
	5.	Encontrar uma plataforma de entendimento sobre a frequência das sessões de feedback, os intervenientes, regras de condução das reuniões, critérios de apreciação das contribuições individuais	A+P+SS
	6.	Acordar que a suposta subjectividade da avaliação precisa da definição, em conjunto, de critérios ponderados e pode necessitar de mais de um avaliador/leitor (nos quais se podem integrar pares ou professores não directamente intervenientes no processo)	A+P+S
	7.	Trabalho colaborativo entre pares	A+P+SS
	8.	Trabalho colaborativo e humildade para aceitar que todos possuem saberes e não-saberes, raramente justaponíveis (Apóstolo, 2005: 155; Sá-Chaves, 2000a,b)	A+S+SS
	9.	Equilíbrio entre as teorias públicas e as crenças e teorias privadas sustentadoras das suas práticas descritas → evitar “copy and paste” – contrário à desocultação do perfil identitário do autor (Donnelly, 2003: 254; Huber, 1998: 31)	A+P+AA
	10.	Convencer os autores a não “fazerem batota” pois, apesar da acusação frequente, a maioria não faz, até porque as apresentações públicas e as sessões de feedback costumam desvendá-la. (Passow, 1998: 75; Shulman, 1994)	A+P+AA+SS
	11.	Provar que a falta de tempo sentida como dificuldade inicial costuma ser ultrapassada com o decorrer do processo de construção do <i>portfolio</i> (Amaral, 2005: 78-79; Veiga-Simão, 2005: 89)	A+P+AA
	12.	Arquivar os <i>portfolios</i> dentro da instituição onde foram desenvolvidos, durante o prazo imposto pela legislação e depois devolve-los aos autores → <i>e-portfolio</i> como possível solução	SS+S
	13.	Prazos de entrega dificilmente se cumprem pelo carácter inacabado do <i>portfolio</i> e pelo frequente adiamento do seu início (Shulman, 1998 a; Borko <i>et al.</i> , 1997)	S+A+P+AA+SS
	14.	Ausência parcial ou total de orientação de alguns supervisores (mais frequente em situação de formação inicial) (Grilo e Machado, 2005: 38, 42)	A+AA
	15.	Necessidade de formação em Supervisão para supervisores que utilizem <i>portfolios</i> nas suas escolas, nos estágios, noutro tipo de formação de profissionais (Grillo e Machado, 2005: 38)	SS
	16.	Análise de conteúdo dos <i>portfolios</i> para quem não recebeu formação nesta área de investigação (Grilo e Machado, 2005: 42)	S
	17.	Receios pelo desconhecimento, falta de preparação académica e/ou de hábito de usarem <i>portfolios reflexivos</i> → “receitas”, modelos, excesso de dependência do supervisor, ... (Amaral, 2005: 73, 78; Veiga Simão, 2005: 89)	A→S
	18.	Criação de comunidades de aprendizagem que colaborem entre si, tornando mais leve a intensidade do trabalho em grupo, a análise e a reflexão mais enriquecedoras, lutando contra a competitividade mal entendida nesse contexto (Shulman, 2000, 1993)	S+A+SS
	19.	Utilização e presença de recursos estilísticos, de referências bibliográficas correctas; resistência à mudança; deficiente concepção da construção do conhecimento; tirar apontamentos (Galvão, 2005: 143)	AA+A+P

¹⁰³ Por vezes, os supervisores pedagógicos na Formação Inicial e os administradores de escola são os primeiros a não se sentirem motivados

Como objecto de Investigação	20.	Fazer chegar às autoridades educativas as “vozes dos autores” através dos seus <i>portfolios</i> e das conclusões alcançadas → reformas e sugestões de avaliações mais autênticas (projectos de investigação em contextos reais) (Xu, 2004: 258)	S+SS
	21.	Os autores são proprietários intelectuais e materiais dos <i>portfolios</i> , o que pode dificultar a realização de estudos sobre os mesmos (Paulson, <i>et al.</i> , 1991, cit por Carroll <i>et al.</i> , 1996: 256)	S+I
	22.	Como metodologia de investigação qualitativa e pelo seu carácter de “obra única” não permitem generalizações descontextualizadas (Grilo e Machado, 2005: 43; Marinheiro, 2005: 169)	S+SS+I

Tentando sintetizar a informação apresentada nas tabelas anteriores, apelamos, em primeiro lugar, para uma leitura da mancha gráfica das colunas das “vantagens” e das “desvantagens” da Tabela 4, percebe-se que as primeiras superam as segundas, uma vez que se constata pela direcção das setas colocadas na coluna central, que quase todas as desvantagens evoluem para vantagens no decorrer do processo de construção do *portfolio*. Apenas no número 5 se verifica que a vantagem para o desenvolvimento do autor do *portfolio* e de quem o supervisiona se pode revelar problemática, se essa relação dialógica não existir e se houver coincidência do autor com o professor de sala de aula.

Constata-se ainda, que os casos assinalados com setas bidireccionais se reportam a aspectos da avaliação do *portfolio* (números 20 e 40), da supervisão da sua construção (números 32, 33 e 34) e da liberdade criativa concedida aos seus autores (número 37). Contudo, acreditamos que a difusão de experiências com *portfolios*, a preparação de formadores para o supervisionamento da sua construção e uma cultura de reconhecimento da profissão professor poderão contribuir para que estes aspectos sejam minorados ou ultrapassados.

Consideramos ainda que a existência de uma “cultura de utilização de *portfolios*” esbaterá ou superará a maioria das dificuldades apresentadas na Tabela 5. A supervisão dialógica, colaborativa e humanista que urge instituir nas nossas escolas, face ao acréscimo de trabalho acarretado pelas últimas reformas curriculares e pela avaliação de desempenho, pode contribuir para um número substancialmente menor das referidas dificuldades.

No que respeita aos obstáculos relativos à investigação sobre o uso dos *portfolios*, a cultura de partilha e colaboração, que os mesmos devem promover, e o seu armazenamento em suporte digital facilitarão o processo investigativo e a divulgação do conhecimento dele resultante, desde que acautelado o último ponto (número 22).

Haverá sempre forma de melhorar o modo de construir os *portfolios reflexivos* e Grilo e Machado (2005:38-39) apresentam algumas sugestões que tiveram origem em alguns aspectos negativos do processo. Mas como o estudo destes dois autores se dedicou à

Formação Inicial vamos apenas indicar algumas daquelas que podem ser aplicadas a todos os *portfolios*: (re)definição ou clarificação dos critérios de avaliação; promoção e orientação de projectos de investigação para incluir no *portfolio* que sirvam de “treino” para o desenvolvimento de outros estudos nos contextos de escola e das comunidades de aprendizagem onde vierem a ser integrados e aceites.

Depois de termos conhecido vários conceitos de *portfolios* com diversas finalidades, produzidos e supervisionados por pessoas diferentes, em vários estádios das suas profissões, em contextos não comparáveis em todas as suas características, não admira que as tabelas anteriores tenham tantos itens. Não admira também que as vantagens sentidas por alguns, sejam entendidas como desvantagens por outros e que as dificuldades apontadas possam ou não ser ultrapassadas de acordo com os contextos e o envolvimento dos seus habitantes.

Sendo uma estratégia bi-/tridimensional (formação, avaliação e investigação¹⁰⁴) ao serviço de tantas profissões, conducente ao desenvolvimento, à formação e à avaliação de cada um dos seus autores, parece-nos natural que surjam tantas opiniões divergentes e até antagónicas sobre os seus benefícios e dificuldades.

8. Balanço Final

Podemos afirmar que é opinião generalizada, entre muitos dos investigadores lidos para a realização deste estudo, que tem de se prosseguir com a investigação sobre o uso e construção dos *portfolios*, concordamos em absoluto com esta opinião, embora nos atrevamos a afirmar que, por mais estudos que se façam, nunca chegaremos a “descobrir” o *portfolio* ideal.

A sua utilização, com finalidades tão diversas e em contextos tão diferentes, não permite redigir uma “receita” aplicável mais ou menos a todos. Para muitos esta será a sua maior desvantagem, para outros poderá parecer **a estratégia** de formação e de avaliação dos profissionais! Nestes últimos tempos, a “explosão” de projectos de formação e de avaliação, entre nós e um pouco por todo o mundo, baseada na construção de *portfolios* ou de outras narrativas auto-biográficas (OCDE, 2009; Zubizarreta, 2009) pode significar que

¹⁰⁴ Exigida pela construção do *portfolio*.

se trata da estratégia a privilegiar no futuro.

O ser humano é, por tradição, um contador de histórias, mas nem sempre está disposto a escrevê-las. Enquanto fomos redigindo este longo texto, recordámos algumas das auto-biografias saídas recentemente. Os seus autores não conseguem desligar a pessoa que escreve da actividade profissional que foi exercendo. Quando “desnuda” uma das suas dimensões, as outras insistem em interagir com o tempo histórico, com os amigos e familiares, com a profissão e colegas de trabalho... não é possível isolar totalmente um ser pensante! Mesmo um ermitão, numa montanha totalmente inacessível, interage com os elementos da Natureza que o circundam.

Enquanto procurávamos informação sobre *portfolios* utilizados no desenvolvimento, formação e avaliação dos seus autores/professores e dos contextos, vários conceitos e palavras-chave teimavam em saltar das muitas páginas lidas: reflexão, formação, investigação (a tridimensionalidade do *portfolio*); desenvolvimento profissional, pessoal e interrelacional; “conhecimentos” específicos dos professores dos quais cada um se apropria, com um toque pessoal; aprendizagens realizadas por indivíduos, por grupos, escolas e universidades (comunidades de aprendizagem) que se partilham com o intuito de melhorar a Educação, o Homem e o Mundo; o esbater de fronteiras entre contextos de investigação, de aprendizagem, de ensino e de administração; processos e produtos em colaboração sob uma supervisão dialógica, avaliados em toda a sua extensão por mais de “dois olhos” e de “dois ouvidos” ... Parecia termos chegado ao Éden educativo preconizado nos normativos publicados sobre e para os professores com uma forte envolvência dos mesmos.

Sentimos que os textos lidos são “verdadeiros”. Na maioria dos casos são também completos e não deturpadores da realidade: apresentam os dois lados da vida dos autores dos *portfolios*; as suas vantagens e as suas desvantagens e dificuldades; transcrevem frases, opiniões abonatórias ou discordantes de quem os escreveu; descrevem experiências realizadas por quase todo o mundo e nas mais diferentes áreas do saber; alertam para a diversidade de fórmulas/“receitas” que hipoteticamente possam ajudar a resolver problemas, mas lembram que não há “receitas” que “saíam sempre bem”. Ao tentarmos experimentá-las lembremo-nos daquelas receitas cujas “donas” intencionalmente esquecem um pormenor, para não darem exactamente os mesmos resultados. No caso dos *portfolios* não há, porém, intenção malévola! A diferença está em cada autor, em cada contexto, em

cada finalidade, em cada supervisor, em cada conteúdo, em cada detalhe diferente, porque diferentes somos todos nós...

Percebemos, enfim, que os investigadores que lemos têm razão quando apelam para a necessidade de uma investigação permanente e pública sobre *portfolios*. Na medida em que não há receitas, quem vai realizando as experiências, para além dos aspectos estruturais obrigatórios, mais próximos de serem replicados, vai permitir um investimento mais profundo do autor em aspectos não avaliáveis nem evidenciáveis através dos instrumentos tradicionais: a sua criatividade, a qualidade da sua narrativa, a sua matriz identitária, os seus sentimentos,...todas as características que uma autobiografia desoculta.

Parece-nos, por isso, poder acreditar que os *portfolios* poderão ser uma resposta e não apenas a “última moda” para formar e avaliar profissionais e para os motivar para o envolvimento em projectos de investigação que sejam ecologicamente situados e adaptáveis/adaptados aos habitantes das comunidades de aprendizagem a que pertencem, não esquecendo que estas estão condicionadas pela instabilidade e pela complexidade da profissão professor, ainda mais dificilmente interpretável e mensurável através de estratégias de formação e de avaliação, mais tradicionais.

Atevemo-nos a afirmar que, ultrapassadas algumas das dificuldades apresentadas na Tabela 5, os *portfolios* poderão compagnar-se com a urgente formação ao longo da vida e com a necessidade imperiosa de uma avaliação que tenha em conta o indivíduo – pessoa e profissional – na sua relação com os outros e com os contextos.

Parte II – Estudo Empírico

Como já afirmámos antes, a motivação para esta investigação surgiu no último ano do Curso de Complemento de Formação para Exercício de outras Funções em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, no qual leccionámos várias disciplinas.

Durante os vários anos da duração deste curso, fomos promovendo a construção de *portfolios reflexivos* como estratégia de formação e de avaliação, numa das disciplinas que leccionávamos. Não havendo muita investigação sobre este assunto neste contexto de formação, assumimos que poderia ser interessante encetar este estudo.

Conhecendo os noventa e três *portfolios* dos formandos e constituindo os mesmos uma forma de narrativa profissional, com características diferentes decorrentes da idiossincrasia dos seus autores, sabíamos que teríamos de privilegiar a “análise de conteúdo” dos mesmos, o que nos orientaria no sentido de uma investigação integrada no paradigma qualitativo.

Vamos por isso iniciar esta secção com a apresentação do contexto em que os *portfolios reflexivos* foram escritos, bem como das características subjacentes ao conceito de *portfolio reflexivo* como estratégia formativa e avaliativa, objecto desta investigação.

Relembramos que quando esta experiência se iniciou, ainda não perspectivávamos este estudo doutoral.

Capítulo III – Contextualização do estudo

O Curso de Complemento de Formação para Exercício de outras Funções em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, no qual promovemos a construção de *portfolios reflexivos* como estratégia de desenvolvimento profissional e de avaliação, na constância da disciplina de *Supervisão I*, que leccionávamos, decorreu entre 1999 e 2004, na Escola Superior de Educação de Viseu.

O grupo era constituído por noventa e seis “bacharéis”, maioritariamente, professores do 1.º Ciclo e Educadores de Infância, encontrando-se também matriculados alguns outros oriundos de outros sistemas de ensino superior e de outros cursos de formação inicial.

O currículo apresentado para acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, em 1998, foi co-desenvolvido por uma equipa de professoras ligadas à investigação na Universidade de Aveiro e da Escola Superior da Educação de Viseu, da qual fazíamos parte.

1. Filosofia subjacente ao Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Para além de permitir a obtenção do grau de *Licenciado*, prevista pela legislação vigente¹⁰⁵, o curso visava a preparação de professores para o *exercício de outras funções*,

¹⁰⁵ Lei n.º 115/97 de 19 de Novembro que prevê outras modalidades de formação para os professores, como a Formação Complementar, mais tarde regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto, que define

nomeadamente as de Supervisor da Prática Pedagógica e de Formador de Formadores.

Após a aprovação e acreditação do curso, quando se iniciaram as aulas da disciplina de *Supervisão I*, o conteúdo semântico dos conceitos de Supervisão e de Supervisor já tinha começado a ser alargado como provam as investigações em curso que foram surgindo na vigência do curso e que foram incorporadas na leccionação das várias disciplinas (Alarcão, 2001, 2000, 1999; Oliveira, 2000; Sá-Chaves, 2002, 2000, 1999, 1997, 1996). Fundamentando-nos na investigação desenvolvida por estas investigadoras, esperávamos contribuir para a preparação de orientadores de estágio (cooperantes) directamente intervenientes nas práticas de formação de futuros professores, mas também de professores que se tornassem mais activos na supervisão de outros contextos: a sala de aula, os conselhos de escola e pedagógico, os agrupamentos e sua gestão, etc. Subjacente a todo o processo de formação estava o conceito de “Professor Reflexivo” como nos é apresentado por Schön, Alarcão, Zeichner, Sá-Chaves, Nóvoa, os quais, por sua vez, retomam John Dewey.

As competências fundamentais aos perfis dos docentes que venham a desempenhar funções na supervisão pedagógica e na formação de formadores estão definidas pelo Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99 de 15 de Janeiro, mas a aquisição e/ou o desenvolvimento destas competências não podem ocorrer sem o correspondente desenvolvimento de dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Nesta perspectiva, pretendíamos promover nos formandos, capacidades de reflexão, de análise crítica e de construção do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (paradigma crítico-construtivo), tornando-os mais capazes de intervir na comunidade educativa em que se movem.

O currículo do curso foi desenhado de acordo com a percentagem, prevista na legislação, para cada uma das suas componentes (Ciências da Educação, Formação Específica e Projecto) cujas disciplinas, transversalmente, deveriam permitir:

- *a análise crítica de experiências anteriores;*
- *o aprofundamento de conhecimentos anteriormente adquiridos;*
- *a problematização desses saberes e experiências;*
- *a reflexão crítica sobre esses saberes com vista à construção de novos saberes;*

as áreas de interesse para esta formação, nas quais se inclui a *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas.

–a progressiva aquisição desses novos saberes que, pela sua estrutura molar, permitem o permanente desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes no processo de formação.

Deste modo, os **objectivos do curso** eram os seguintes:

- Proporcionar formação que permita a obtenção do grau de **Licenciado**.*
- Desenvolver uma consciência crítico-construtiva sobre os fenómenos educativos que afectam os currículos, nomeadamente a sua concepção, elaboração, execução e avaliação.*
- Desenvolver capacidades de análise da comunidade educativa envolvente com vista ao reajustamento/flexibilização dos currículos e à determinação de estratégias de intervenção concertadas.*
- Consciencializar para as diversas metodologias de investigação conducentes à resolução de problemas obstrutores da consecução dos objectivos curriculares.*
- Proporcionar conhecimentos e desenvolver atitudes e competências, pessoais e profissionais, que permitam análises e críticas construtivas sobre anteriores saberes e experiências.*
- Consciencializar para as metodologias tradicionalmente aplicadas nas situações de sala de aula e promover a discussão sobre a sua adequação aos jovens de hoje.*
- Consciencializar para as diversas vertentes da Supervisão, com especial incidência nos modelos, estilos e métodos promotores da eficácia dos processos e da qualidade dos produtos de aprendizagem.*
- Promover competências de análise e de avaliação das metodologias de ensino em situação real, recorrendo a estratégias supervisivas adequadas.*
- Promover competências de análise e de avaliação do discurso dos diversos intervenientes na aprendizagem, neles incluindo pessoas e materiais utilizados.*
- Motivar o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras/alternativas, promotoras da qualidade dos processos e da qualidade dos produtos da aprendizagem.*
- Motivar a integração de todos os elementos decorrentes dos anteriores objectivos, de modo a permitir uma selecção consciente de uma área de investigação em Supervisão e o desenvolvimento de um projecto final, individual, nessa área.*

2. *Supervisão I – disciplina em que se implementaram os portfolios reflexivos*

Como já afirmámos, os *portfolios reflexivos* foram construídos durante a leccionação da disciplina de *Supervisão I*, integrada no segundo semestre do 1º ano de cada versão do curso, com uma carga horária de 89h.

2.1. Objectivos

Os objectivos específicos desta disciplina decorrem dos anteriormente elencados e do seu desenvolvimento contextualizado nas disciplinas consideradas estruturantes para o próprio curso – *Supervisão I* e *Supervisão II* ¹⁰⁶:

- *desenvolver uma consciência crítico-construtiva sobre as vivências supervisivas experimentadas e/ou a experimentar;*
- *proporcionar conhecimentos e desenvolver atitudes e competências, pessoais e profissionais que permitam análises críticas e construtivas sobre experiências anteriores e/ou futuras;*
- *desenvolver capacidades de análise da comunidade educativa entendida num sentido mais lato, sobre a qual exerceram ou exercerão as suas competências supervisivas consciencializadas, desenvolvidas e/ou adquiridas no contexto destas duas disciplinas;*
- *consciencializar para as diversas e metodologias de investigação conducentes à resolução de problemas obstrutores à construção de uma “escola reflexiva”;*
- *consciencializar para as diversas vertentes da Supervisão, em sentido lato, com especial incidência nos modelos, estilos e métodos promotores da eficácia dos processos e da qualidade dos produtos de aprendizagem;*
- *promover competências de análise e de avaliação das metodologias de ensino em situação real e do discurso dos diversos intervenientes na aprendizagem (pessoas e materiais), recorrendo a estratégias supervisivas adequadas;*
- *motivar o desenvolvimento de metodologias de ensino, de análise e de avaliação alternativas/inovadoras, promotoras da qualidade da educação em geral;*
- *promover a integração dos conteúdos da disciplina no portfolio reflexivo no*

¹⁰⁶ Fazemos referência às duas disciplinas, porque estando subjacente uma gestão curricular flexível e modal, e sendo nós a docente de ambas as disciplinas, os objectivos foram definidos em conjunto.

sentido de encontrar áreas da supervisão passíveis de investigação pelo próprio formando, melhorando assim a qualidade das suas intervenções supervisivas através do desenvolvimento das suas dimensões de conhecimento profissional.”¹⁰⁷

2.2. Conteúdos

Para a consecução destes objectivos, os conteúdos leccionados em *Supervisão I* foram os seguintes:

- *Conceito de Supervisão e sua evolução;*
- *Cenários, estilos e métodos supervisivos;*
- *A Investigação em Supervisão (com especial incidência na Investigação-Acção);*
- *Relação teoria-prática;*
- *Modelos de Ensino e Estilos de Aprendizagem;*
- *Observação (práticas supervisivas: estágios, aulas, reuniões,...);*
- *Desenvolvimento Curricular (flexibilização do currículo e projectos curriculares de turma, de escola,...);*
- *Análise de materiais didácticos com vista a uma selecção mais adequada ao contexto de ensino;*
- *Avaliação das aprendizagens e das estratégias de ensino.*

O âmbito destes conteúdos foi complementado e alargado nas outras disciplinas do curso e redimensionado na disciplina de *Supervisão II*, face a sugestões dos formandos e/ou nossas, por referência aos interesses e às necessidades daqueles, evidenciadas nos *portfolios reflexivos*, entretanto lidos, analisados e avaliados por nós, e pelos formandos, através de um questionário.

2.3. Estratégias e práticas desenvolvidas

Como já explicitámos no Capítulo I as sessões/aulas da disciplina de *Supervisão I* foram orientadas por forma a conhecer as características e interesses dos formandos, através da promoção de estratégias de reflexão e da capacidade de análise das suas práticas antigas, perspectivando actuações futuras que fossem sentidas como úteis às funções

¹⁰⁷ Este objectivo justifica que venhamos a analisar os registos sobre a “Experiência” e as “Teorias”, inseridos nos *portfolios*.

desempenhadas ou a desempenhar.

Procurámos, assim, organizar actividades que desenvolvessem as seguintes competências supervisivas:

- de **reflexão sobre experiências vivenciadas**, procurando desocultar os referentes teóricos que as justificaram e a provável tentativa de integração da teoria na prática de cada um;
- de **problematização dessas experiências** – uma reflexão crítica sobre a acção, através da indagação e do auto-questionamento, permitindo a teorização sobre a prática e uma auto-descoberta da pessoa e do profissional existente em cada professor;
- de **reconstrução de saberes**, possível através de uma reflexão para a acção, conducente a uma **autenticação da teoria** (Vieira, 2006:166) – os seus “acts of theory” (Shulman, 1998a:24) – que esperávamos que se tornassem mais evidentes nos projectos finais, mas que foram surgindo como áreas de interesse mais ou menos consciente ao longo dos *portfolios* de muitos formandos.

Para diminuirmos o risco de adopção de um modelo transmissivo nas sessões do curso, a metodologia utilizada centrou-se na partilha, apresentação e discussão de leituras recomendadas nas referências bibliográficas distribuídas, momentos de “roleplaying”, construção de casos, trabalho de pares e de pequenos grupos, etc.

Promovemos também a análise de instrumentos/documentos da prática diária de sala de aula e/ou da *Supervisão Intermédia* das escolas: currículos, programas, orientações programáticas; o recém-publicado documento das Competências Essenciais (ME/DEB, 2001) a desenvolver nos/pelos alunos; manuais, livros de apoio, fichas de avaliação formativa/sumativa e sua adequação aos documentos curriculares antes referidos; documentos legais sustentadores dos anteriores. Esta análise foi sendo acompanhada da respectiva discussão nas sessões.

2.4. Avaliação (instrumentos e critérios)

Ao longo e no final da disciplina de *Supervisão I* (2º semestre do 1º ano), os formandos deveriam revelar as dimensões de conhecimento profissional e das competências supervisivas desenvolvidas através da redacção de *portfolios reflexivos*

individuais e das discussões em contexto de aula.

A avaliação da disciplina baseou-se na participação nas reflexões e nas discussões em contexto de aulas (10%) e no *portfolio* construído (70%), no qual reflectiriam sobre estas, sobre os assuntos versados, as leituras realizadas, ...tentando interligar tudo o que escrevessem com as suas experiências pessoais e profissionais e, se possível, manifestando vontade de alterar práticas em actuações futuras. Esperava-se que apenas escrevessem sobre o que constituía uma “mais valia” para os próprios, porque acrescentaria saberes e saberes fazer às suas intervenções supervisivas futuras.

Do *portfolio* era ainda parte integrante um curto trabalho de investigação, no qual abordariam um tema escolhido com base nas preocupações ou nas preferências sobre práticas supervisivas até então desenvolvidas por cada um dos formandos. Esta curta investigação tinha um peso de 20% na classificação final da disciplina.

Apesar das repetidas solicitações de alguns formandos para que substituíssemos ou acompanhássemos a avaliação por *portfolio reflexivo* por trabalhos de grupo, como era corrente acontecer nas outras disciplinas, baseados nas discussões de aula. Não aceitámos essa sugestão pelas características específicas do *portfolio*, porque reconhecíamos que a sua construção já constituía uma tarefa suficientemente complexa e exigente e pelo facto de acreditarmos que essas reflexões/discussões em sede de aula iriam surgir nos textos dos *portfolios*, como sinal das “mais valias” que cada um tinha retirado das mesmas, em vez de opiniões mais ou menos colectivas e impessoais.

No início da leccionação da disciplina apresentámos os critérios de avaliação do *portfolio*. Se este procedimento deve ser desejável em todas as circunstâncias, neste caso, a novidade e o receio desta “nova” estratégia de formação e de avaliação exigiam-no de forma mais premente e circunstanciada.

O objecto classificável em cada *portfolio reflexivo*, bem como as respectivas ponderações, foram apresentados e discutidos na aula. Tratando-se de uma “experiência” de formação e avaliação em que acreditávamos, não podemos afirmar que a sua construção em alternativa a outro instrumento de avaliação tenha sido negociada. Confessamos que o *portfolio reflexivo* foi imposto em nome da crença de que o mesmo proporcionaria uma avaliação mais completa e justa, porque reveladora não só do professor prático, mas também da pessoa subjacente e determinante do profissional. Este tem de ser entendido como ser global que aprende, *aprende a aprender, aprende a desaprender para reaprender*

e empreender de forma diversa e a um nível qualitativamente diferente com base em métodos, estratégias, conteúdos e formas de organização, gestão e avaliação distintos (Tavares, 2001:43). Deste modo, e porque também reflecte e sente, se torna capaz de ensinar e fazer aprender.

Os critérios de avaliação da disciplina de *Supervisão I*, apresentados aos formandos foram os seguintes e em anexo colocamos a ficha de registo da avaliação de cada *portfolio* (Anexo 1):

Quadro I – Critérios de Avaliação da disciplina de Supervisão I

Portfolio	1.	Rigor Científico: presença/ausência e sua maior ou menor frequência. (10%)
	2.	Rigor Metodológico: (10%) a) validação teórica b) validação pragmática c) fundamentação das generalizações d) existência de dados empíricos (a ausência seria natural dado o tempo disponível para a realização dos trabalhos, dentro do contexto deste curso específico)
	3.	Níveis de Discurso: (20%) a) cópia incorrecta de textos / cópia não comentada de textos (mediocre/ suficiente) b) apenas de “confirmação” (Suficiente/bom) c) de “novidade” (bom/Bom) d) de “aprofundamento” (Bom/Muito Bom/Excelente) – aumenta quanto maior for o “efeito multiplicador da diversidade”, quer no portfolio, quer no “trabalho de aprofundamento” e) de “inovação” – presença de investimento pessoal crítico-construtivista e de metacognição (Excelente)
	4.	Articulação Teoria / Prática (palavras do autor/formando – reflexão pessoal sobre cada conceito ou tema) (20%) a) Nível técnico: escreve bem, com objectividade – descrição simples b) Nível prático: descrição + fundamentação ⇒ prática c) Nível crítico – excelência: – atenção aos valores, fins e objectivos – metacognição – meta-reflexão – sobre si próprio e como responsável pelas próprias práticas – o seu papel na acção
	5.	“Estilo” – forma do texto (10%) – coerência do discurso – natureza da narrativa – lógica entre o princípio e a conclusão – estrutura do portfolio: introdução, entradas (cinco a sete) e conclusão – referências bibliográficas – presença/ausência e apresentação correcta dentro do texto e no final do mesmo (quando aplicável) – qualidade global
	6.	Trabalho de Aprofundamento (20%) – relevância do tema

	<ul style="list-style-type: none"> – coerência com os conteúdos da disciplina – interesse e adequação a funções supervisivas desempenhadas ou futuras – rigor científico e metodológico
7.	<p>Participação (10%)</p> <p>a) Assiduidade – necessária à coerência dos conceitos → benefício para os <i>portfolios</i>.</p> <p>b) Na aula – intervenções ao longo do curso/cadeira e durante as apresentações dos trabalhos e sua discussão.</p>

2.5. Orientações para construção do *Portfolio Reflexivo*

O *portfolio reflexivo* foi apresentado à primeira turma do Curso de Complemento de Formação pela Prof. Doutora Idália Sá-Chaves, com quem, como já referimos, partilhámos a docência da disciplina de *Supervisão I*, no ano lectivo de 1999-2000.

Esta investigadora da Universidade de Aveiro já tinha promovido a construção de *portfolios reflexivos* num contexto de Formação Inicial com um grupo de Estagiárias do Curso de Educadores de Infância da Universidade de Aveiro, em 1997. Tendo sido co-autora do currículo do curso no qual estavam previstos diversos instrumentos de avaliação das disciplinas, entre os quais se encontrava o *portfolio*, o nosso objectivo na sua implementação foi o de tentar comparar os resultados entre formandos inexperientes e formandos com muitos/alguns anos de profissão.

Afirmámos igualmente que não foi fácil motivar os nossos formandos para uma estratégia de formação e de avaliação desconhecida. Foram apresentadas as vantagens da mesma quer em termos de desenvolvimento profissional e pessoal, quer no que respeita à avaliação da disciplina, com base na literatura da especialidade publicada em português¹⁰⁸ (Sá-Chaves, 2000a; 2000b; 1997). Enfatizámos as vantagens do registo do desenvolvimento de cada um numa narrativa profissional inacabada, caracterizada por uma dupla dimensão – de processo e de produto –, pouco visível nos instrumentos tradicionais de avaliação utilizados na formação em geral, mas especialmente na pós-inicial.

Para além disso, demos algumas orientações sobre a sua estruturação e conteúdo, na tentativa de “convencermos” os formandos da sua exequibilidade e de lhes incutirmos alguma confiança, não negando porém que a construção do *portfolio reflexivo* é uma tarefa exigente, mas compensadora.

As orientações apontavam para o modo como o mesmo poderia ser organizado e

¹⁰⁸ A maioria dos formandos tinha um conhecimento muito deficitário de línguas estrangeiras, mas sobretudo da língua inglesa.

dividido: cronologicamente ou por temas. Obrigatoriamente, o *portfolio* seria constituído pelos documentos que evidenciassem a reflexão que os formandos fossem realizando: uma Introdução; a apresentação do formando, como profissional e pessoa; documentos distribuídos e/ou pesquisados; os apontamentos sobre as sessões e as leituras realizadas; os glossários de palavras-chave e de metáforas; diagramas, imagens, fotografias; documentos utilizados na apresentação dos *portfolios* à turma; uma conclusão ou meta-reflexão.

Eram também instados: a dar a sua opinião e o seu posicionamento perante a experiência de construção do portfolio; a utilizar a primeira pessoa na narrativa e os recursos estilísticos que melhor dominassem ou que sentissem ser fundamentais à emissão da mensagem; a ser criativos e livres no modo como abordassem os conteúdos obrigatórios; a incluir outros aos quais atribuísem significado, desde que integrados e coerentes;... . Como vamos verificar mais adiante, o uso de um narrador de primeira pessoa nem sempre foi assumido, pois a maioria dos formandos não se sentia nem capaz, nem autorizado a utilizar o “eu”, a escrever sobre si próprio, a dar opiniões escritas e a discorrer sobre as suas “teorias-práticas” (Nelson, 2008; Vieira, 2004; Sarmiento, 1994).

No primeiro curso, também foi pedido aos formandos que, dentro de cada sessão, fossem escrevendo os seus apontamentos em folhas diferentes de acordo com o tipo de discurso sugerido pelas intervenções das formadoras: *discurso de confirmação* (quando a informação não acrescentasse nada aos seus saberes); *discurso de aprofundamento* (quando a informação acrescentasse algo aos saberes detidos); e *discurso de novidade* (quando a informação fosse desconhecida e lhes trouxesse “mais valias” pessoais), a cada um dos quais correspondia uma cor, devendo a inclusão dos dados nestas categorias ser sempre realizada por referência às suas experiências. Tendo-nos apercebido de que os professores sentiram dificuldade em respeitar as cores das folhas, dispensámo-los dessa tarefa, quando assumimos a docência total da disciplina. Porém, a categorização dos discursos manteve-se, já que ajudava a estruturar a reflexão, mas poderia ser feita posteriormente, em função dos apontamentos tirados, e inserida no *portfolio*.

Foi neste contexto que foram construídos os *portfolios reflexivos* sobre os quais incidiu este estudo. Nos próximos capítulos explicitamos as perspectivas e as estratégias metodológicas utilizadas na investigação.

Capítulo IV – Metodologia

1. Objectivos e questões investigativas

Sendo os *portfolios* um tipo de narrativa autobiográfica, os dados obtidos através dos mesmos foram objecto de um processo de **análise de conteúdo** dos textos produzidos, o que enquadra este nosso estudo numa **investigação de índole qualitativa**.

Para além dos *portfolios*, possuíamos as respostas a um questionário (Anexo 3), com perguntas abertas, aplicado no início da leccionação da disciplina de *Supervisão II*, para que se tivesse criado uma certa distância em relação à sua construção e avaliação, consentânea de respostas mais reflectidas e, por isso, menos emotivas. Esse instrumento visava a avaliação da experiência de construção dos *portfolios*, e as respostas foram igualmente objecto de análise de conteúdo. Nelas encontrámos evidência de que os formandos consideravam que a estratégia *portfolio reflexivo* tinha sido consequente no que respeita ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo os mesmos sido construídos sem que a perspectiva desta investigação já estivesse no nosso horizonte, relemos todos os questionários devolvidos (setenta e sete) e registámos todas as respostas, organizando-as de tal modo que nos pudessem vir a orientar na definição dos temas a privilegiar na análise de conteúdo dos *portfolios* e, consequentemente, na elaboração das nossas questões investigativas.

É por este motivo que expomos primeiro as questões do Questionário de Avaliação da Experiência com o *portfolio* (Quadro I), para depois procedermos à apresentação das questões investigativas. O original deste questionário pode ser consultado no Anexo 3, pelo que encaramos a necessidade de recordar o seguinte: não tendo havido intenções investigativas doutorais, quando o mesmo foi aplicado, a sua construção e aplicação não se revestiram do rigor científico que este estudo pressuporia; a referência a “uma investigação” no texto que introduz o questionário, reporta-se a um livro organizado sobre o assunto por Sá-Chaves (2005), no qual se insere um capítulo nosso – “O papel dos ‘portfolios’ reflexivos na Formação Complementar” (pp.67-82).

Quadro II – Questionário de Avaliação da Experiência com o Portfolio

1.	<i>Quais as vantagens/benefícios que o “portfolio reflexivo” lhe trouxe</i>
	<i>a) Ao nível profissional?</i>
	<i>b) Ao nível pessoal?</i>
2.	<i>Como encararia a hipótese de ser avaliado/a através de um “portfolio reflexivo” em todas (ou quase todas) as cadeiras do curso? Justifique a sua resposta da forma mais completa possível.</i>
3.	<i>Indique as dificuldades sentidas na elaboração do seu “portfolio reflexivo” para a cadeira de Supervisão I.</i>
4.	<i>No seu contexto escolar, a que níveis de intervenção julga que poderá intervir como Supervisor(a)?</i>
5.	<i>Que importância atribui aos processos de Supervisão na qualidade dos Projectos Educativos de Escola?</i>

Pelas razões acima aduzidas, poder-se-á verificar, mais tarde, pelo cruzamento das questões anteriores com os objectivos e as questões investigativas que a seguir apresentamos, que nesta investigação apenas contemplaremos em profundidade as três primeiras questões do questionário, ainda que as duas últimas tenham sido importantes para verificar até que ponto os formandos estavam conscientes das funções supervisivas que viriam a desempenhar pós-curso, em contexto de escola.

Com base na informação que possuíamos sobre os textos produzidos pelos formandos nestes dois instrumentos de formação e de avaliação (questionários e *portfolios*) redigimos os seguintes **objectivos** para esta investigação:

- *Analisar as potencialidades formativas dos **portfolios reflexivos** no contexto da formação complementar de professores.*

- Identificar aspectos, auto e hetero reveladores, da matriz identitária integral dos autores dos portfolios.
- Identificar as possíveis alterações nas dimensões de conhecimento profissional e pessoal e nas competências supervisivas dos seus autores.
- Analisar de que modo a revelação e a consciencialização dessas alterações contribuem para o desenvolvimento e (re)estruturação do conhecimento e das competências pessoais e profissionais dos mesmos.
- Analisar as possíveis vantagens, desvantagens e dificuldades inerentes ao uso desta estratégia no contexto em estudo.
- Propor princípios de utilização e de estruturação dos portfolios como estratégia formativa e avaliativa no contexto de formação de professores, ao longo da vida.

Passamos a apresentar as nossas **questões investigativas**, começando pela questão nuclear – “**Quais as mais valias decorrentes da utilização de *portfolios reflexivos* durante o processo de formação complementar de professores?**” – e inserindo no Quadro II as questões investigativas subsidiárias da anterior, nas quais podemos reconhecer a correlação com algumas das questões do questionário e com os objectivos investigativos enunciados acima:

Quadro III – Questões Investigativas

1. <i>Quais as dimensões de conhecimento profissional dos professores que emergem nos portfolios reflexivos no contexto em análise (formação complementar), bem como nos dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas?</i>
2. <i>Qual o contributo da redacção dos portfolios para o desenvolvimento da profissionalidade docente e da pessoalidade de cada sujeito?</i>
3. <i>Qual a influência nesse desenvolvimento dos níveis de liberdade pessoal relativamente à estruturação e redacção de portfolios reflexivos?</i>
4. <i>Qual a importância que cada autor atribui à utilização desta estratégia no processo formativo e avaliativo a que esteve sujeito?</i>
5. <i>Quais os aspectos estruturantes da redacção dos portfolios a privilegiar, na formação profissional e pessoal dos professores?</i>

2. Estudo de Caso

A primeira leitura de todos os *portfolios*, aquando da sua avaliação durante o processo de formação, já nos tinha alertado de que não poderíamos *recolher 'factos' sobre o comportamento humano, nem estabelecer relações de causalidade entre eles*. Tentámos compreender as experiências dos sujeitos, enquanto seres humanos e profissionais, o *processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados* (Bogdan e Biklen, 1994:70) atribuídos às suas práticas passadas, vistas de modo mais fundamentado nas teorias públicas encontradas ou lembradas na formação recebida, as quais por vezes seguiam de modo mais ou menos tácito, porque delas se tinham apropriado, adaptando-as intuitivamente aos seus contextos profissionais.

Para além destes aspectos interessava-nos perceber qual o contributo formativo da reflexão pela escrita, tão pouco habitual entre os professores, proporcionada pela construção do *portfolio*.

Com base nestes fundamentos, e em resultado da motivação tardia para esta investigação mais profunda, o desenho investigativo foi elaborado *a posteriori*. No presente, parece-nos vantajoso que assim tenha acontecido, para que *o contacto intenso* (*idem*, p.74), entre os professores em formação e a formadora, durante as mais de seis horas de aula semanais e durante a orientação dos Trabalhos Finais, esteja assim a uma distância mais adequada a uma investigação mais neutra sobre os *portfolios reflexivos* dos participantes. Os dados recolhidos foram analisados com o objectivo de descobrir prováveis evidências do contributo que os *portfolios reflexivos* tivessem tido para a aquisição, desenvolvimento e/ou consciencialização do conhecimento pessoal e/ou profissional dos formandos e das suas competências supervisivas. Essa recolha deu-nos também informação sobre o modo como encararam esta experiência e o seu contributo para a evolução da sua profissionalidade, corroborando ou não a informação veiculada pela literatura da especialidade, apresentada no Capítulo 2.

Entre as várias estratégias privilegiadas pela investigação qualitativa, optámos por um **estudo de caso** porque entendemos ser uma estratégia flexível (redesenhável à medida que se encontram os dados, desde que não se alterem as questões e os objectivos de investigação) o que nos permitiu, através do cruzamento dos dados da análise de conteúdo

dos *portfolios reflexivos* e das respostas aos questionários¹⁰⁹, aceder às dimensões de conhecimento profissional daqueles professores e às suas competências supervisivas, bem como às suas opiniões sobre a utilização dos *portfolios* como estratégia formativa e avaliativa.

Para este conceito de estudo de caso, baseámo-nos em Yin, o qual, citando Schramm (1971), afirma que *os estudos de caso tendem a permitir que se clarifique uma decisão ou um conjunto de decisões, que se justifiquem essas decisões, se descreva como foi/foram desenvolvida(s) e com que resultados* (1991:21)¹¹⁰, desde que se tenha em consideração o contexto no qual ocorreram, pois como Yin veio a afirmar mais tarde (2005:32) *deve privilegiar-se o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno em estudo*. É esta a nossa pretensão relativamente ao processo de desenvolvimento do estudo num contexto temporal ainda próximo (2000-2004), durante o qual entrevistamos como formadora e avaliadora – *observação diferida*.

Acresce que, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994:72-73), é possível iniciar um estudo de caso após a leitura de documentos já analisados durante o período de formação (os *portfolios* e as respostas aos questionários). Foi o que fizemos no sentido de encontrarmos e registarmos, de forma mais sustentada, evidência de reflexões sobre as várias dimensões do conhecimento profissional dos formandos, suas opiniões sobre o desenvolvimento da experiência e marcas de originalidade ao longo da construção dos *portfolios*.

A definição de estudo de caso, apresentada por Anderson e Arsenault, vem corroborar os nossos propósitos investigativos: *uma investigação empírica que é definida pelo interesse num fenómeno específico [as consequências da construção dos portfolios, ao nível do desenvolvimento global dos participantes] dentro de um contexto real de acção [curso de complemento de formação]. É um modo qualitativo de investigação que assenta em várias fontes de informação* (1998: 249)¹¹¹. As fontes de informação são os *portfolios* e os questionários já referidos.

¹⁰⁹ Apresentados aos formandos no início da disciplina de *Supervisão II*, no quais pretendíamos que nos informassem sobre a experiência de construção do portfolio, algo distanciada no tempo, que permitisse um posicionamento mais credível, porque não dependente de uma classificação do mesmo.

¹¹⁰ Nossa tradução – [...] *it tries to illuminate a decision or set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result.*

¹¹¹ Nossa tradução – *An empirical investigation that is defined by interest in a specific phenomenon, within its real life context. It is a qualitative form of inquiry that relies on multiple sources of information.*

Definido o *corpus*, assunto a que voltaremos mais à frente, considerámos que esta investigação se enquadrava numa das modalidades de estudo de caso: *estudo simples de caso* ou *estudo múltiplo de casos*. A primeira opção decorria do facto de todos os autores dos *portfolios* seleccionados fazerem parte de um grupo, isto é, professores no activo que iniciaram a formação com o mesmo grau académico (“bacharel”), que construíram *portfolios reflexivos* como estratégia de formação e de avaliação na disciplina de *Supervisão I*, leccionada pela mesma formadora ao longo das quatro versões do curso, a qual replicou as sessões de iniciação e de acompanhamento ao processo da sua construção.

Porém, com o conhecimento que já tínhamos de todos os *portfolios*, também considerámos que, apesar dessas características, os formandos poderiam não constituir um grupo por ensinarem em contextos escolares diferentes, e por terem adquirido esse primeiro grau académico em instituições e momentos também diferentes. Nesta circunstância, estaríamos perante um estudo múltiplo de casos. Os procedimentos seriam basicamente os mesmos mas poderíamos vir a ter uma divisão em subgrupos, cada um constituindo um caso (Bogdan e Biklen, 1994:92). Aventámos a hipótese de quatro estudos múltiplos de casos, cada um correspondente a cada turma/curso, o que não se confirmou. Cada *portfolio reflexivo* é um caso, porque cada autor é também uma pessoa única e não o construiu de modo semelhante ao do seu colega de turma, apenas porque foi sujeito a um processo de formação comum. Daí que consideremos que estamos perante um **estudo múltiplo de casos**.

Este facto não perturbou a investigação e está justificado na flexibilidade do estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa, como metodologia não limitativa e maleável.

Antes de passarmos à construção da matriz de análise dos *portfolios reflexivos*, cujo processo descrevemos em 4., precisámos de encontrar um número aceitável e manejável de documentos/*portfolios* uma vez que quarenta e sete *portfolios*, dos noventa e três formandos a quem enviámos uma carta (Anexo 2) a pedir autorização para os utilizar na investigação, eram potencialmente analisáveis, como a seguir explicamos, ao abordar a questão da constituição do *corpus*.

3. Constituição do *corpus*

O *corpus* deste estudo foi encontrado com base em todos os *portfolios* dos

formandos que frequentaram e concluíram, entre 1999-2004, o Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas, criado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto, realizado na Escola Superior de Educação do I.S.P.V.¹¹², com a duração de dois anos lectivos.

Estavam nessa situação 96 formandos, maioritariamente professores do 1º Ciclo, seis Educadoras de Infância e alguns professores de outros graus de ensino, distribuídos por quatro turmas (uma por cada curso). Na primeira versão do curso (1999-2001), a turma (C1) era constituída por 18 elementos; na segunda versão (2000-2002) havia 23 formandos na turma (C2); na C3 (2001-2003) e na C4 (2002-2004) existiam 28 formandos, em cada.

Perante um universo tão vasto, era necessário delimitar o *corpus*. Assim elaborámos uma carta¹¹³, que continha algumas questões, cujas respostas nos forneceriam os dados que nos permitissem encontrar um número aceitável e manejável de *portfolios* a analisar para esta investigação (Anexo 2). Pedimos autorização para a análise de cada *portfolio* e a disponibilidade para uma entrevista¹¹⁴, bem como informação sobre: a idade, a situação profissional no momento, grau de ensino em que ensinava, número de anos na profissão e ensino público ou privado.

Por razões éticas não seriam analisados os *portfolios* cujos autores não nos concedessem esse direito. Não foram igualmente considerados aqueles cujos professores não se disponibilizaram para uma possível entrevista. Estes eram os dois primeiros critérios de selecção dos *portfolios* e foram definidos antes de enviar a carta/pedido de autorização.

Decidimos também excluir da análise todos os *portfolios* de formandos que, no início desta investigação já se encontrassem aposentados. Para alguns formandos, o curso representou apenas “o acesso” ao último escalão da profissão docente, daí que o efeito da formação baseada na acção-investigação-formação para a acção tenha estado condicionado por factores externos à formação. Foi uma opção importante, apesar de sabermos que à partida iríamos eliminar algumas narrativas profissionais de grande qualidade, verdadeiros retratos de vidas profissionais revelados através desta estratégia de formação, que

¹¹² Instituto Superior Politécnico de Viseu

¹¹³ Enviaram-se apenas 93 cartas, pois, por motivo de doença, três formandos não puderam construir o seu *portfolio*.

¹¹⁴ A morosidade da construção da matriz de análise dos *portfolios*, bem como a complexidade desta tarefa, não permitiu que realizássemos estas entrevistas.

constituíram momentos surpreendentes de auto-conhecimento e de auto-consciencialização para os seus autores.

Sessenta formandos devolveram o formulário preenchido, todos autorizando a utilização dos *portfolios* (C1 – 8; C2 – 19; C3 – 17; C4 – 16). Destes sessenta, 47 disponibilizaram-se para uma possível entrevista (C1 – 7; C2 – 18; C3 – 11; C4 – 11).

Como estava determinado antes, excluímos os nove formandos que entretanto se tinham reformado (C1 – 5; C2 – 2 e C3 – 2). Excluímos também aqueles que pertenciam a outros graus de ensino¹¹⁵, que não fossem professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ou Educadores de Infância (4 formandos: C1 – 1; C2 – 1; C3 – 2), num total de 13 professores, sendo que só contabilizámos 11, pois os dois da turma C3 estão incluídos nos dois critérios.

Apenas duas Educadoras de Infância devolveram o formulário dentro do prazo estipulado. Não sendo, na globalidade, mais do que seis e pertencendo todas a C4, optámos pela sua não inclusão no estudo.

Ficámos em presença de 30 formandos, um número ainda muito elevado para o tipo de investigação a realizar. Obtida a autorização do Conselho Executivo da E.S.E.V¹¹⁶ para a utilização dos *portfolios reflexivos*, quando os fomos recolher, não foi possível encontrar um da C2, pelo que ficámos com 29.

De posse destes, percorremo-los rapidamente para verificar se estavam estruturados de acordo com as instruções recebidas no que respeita à existência de uma primeira reflexão (ponto de partida da narrativa – Introdução) e de um texto final (meta-reflexão – Conclusão). Encontrámos 19 *portfolios* que respondiam simultaneamente a estes dois critérios (C1 – 2; C2 – 3; C3 – 6; C4 – 8), o que ainda se nos afigurou um número excessivo para uma análise em profundidade.

Restou-nos encontrar um critério de selecção que restringisse ainda mais o número de *portfolios* a analisar. Revendo os questionários de avaliação da experiência de construção dos mesmos, verificámos ser possível identificar as assinaturas de oito formandos, incluídos nestes dezanove¹¹⁷. Por coincidência os questionários identificados pertenciam a dois formandos por turma/curso, o que nos permitiu encontrar o *corpus* – oito

¹¹⁵ A sua inclusão neste tipo de formação teve um carácter excepcional (1ª edição do curso), não estava prevista na legislação regulamentadora da formação e foi um processo que nos ultrapassou.

¹¹⁶ Escola Superior de Educação de Viseu

¹¹⁷ A assinatura dos questionários era facultativa, mas muitos formandos rubricaram-nos ou assinaram-nos.

portfolios reflexivos, equitativamente distribuídos por cada um dos quatro cursos.

Segue-se a identificação desses formandos, em termos etários e de tempo de serviço, todos eles professores do 1º Ciclo do ensino oficial. O código que atribuímos a cada um, indicado na primeira coluna, corresponde à turma/curso – C – em que estiveram integrados e ao número atribuído às respostas aos questionários, já referidos, que permitiu a triangulação de dados com os *portfolios* dos respectivos respondentes. Para uma leitura mais fácil, organizámos os dados num quadro:

Quadro IV – Identificação dos Formandos

Turma/Curso	Idade	Tempo Serviço	Código
C1	49	26	C1-3
	52	30	C1-4
C2	41	20	C2-18
	49	30	C2-19
C3	50	25	C3-4
	45	24	C3-12
C4	32	9	C4-2
	41	18	C4-18

Como se pode verificar não há uma correspondência linear entre a idade e o número de anos de serviço, havendo alguns formandos com idade inferior e um número mais elevado de anos de serviço do que é costume acontecer, como por exemplo C2-19.

4. Construção da matriz de registo da evidência dos *portfolios reflexivos*

Dado o nosso envolvimento no curso de formação complementar conhecíamos todos os *portfolios*, sabíamos da sua extensão e tínhamos algumas “ideias feitas” sobre os mesmos que poderiam enviesar a construção da matriz de análise e a análise dos dados que viessem a ser recolhidos.

Por isso, e como já afirmámos antes, optámos por analisar, em primeiro lugar, as respostas aos questionários de avaliação (Anexo 3) sobre a experiência da construção dos

portfolios reflexivos, na tentativa de encontrarmos evidências das competências supervisivas e das dimensões de conhecimento que os formandos sentissem ter adquirido e/ou desenvolvido, bem como de sabermos a sua opinião sobre a experiência de construção dos mesmos. Esta abordagem dar-nos-ia pistas para a definição das categorias de análise do conteúdo dos *portfolios* e subsequente construção de uma matriz para esse efeito. Como já pudemos constatar, o questionário é constituído por questões muito abertas e tornou-se por isso de análise difícil

Provavelmente por este motivo, a matriz resultante desta primeira abordagem revelou-se muito complicada (Anexo 4) quando tentámos preenchê-la com dados retirados de dois *portfolios* escolhidos ao acaso, entre aqueles que não tinham sido seleccionados para o *corpus*. As questões e as opiniões de alguns investigadores¹¹⁸ a quem pedimos que validassem a matriz, também nos alertaram para essa característica da matriz inicial, tendo constituído uma ajuda preciosa para a sua reconstrução, que passamos a descrever.

4.1. Definição dos temas organizadores, das categorias e subcategorias de análise

Nos Capítulos I e II apresentámos a fundamentação teórica relativa aos conceitos de Supervisão, de Reflexão e de *Portfolio* que serviram de suporte a esta nossa investigação, com base na qual nos lançámos na construção de uma matriz de análise de conteúdo, que teve duas versões (Anexos 4 e 5). Os objectivos do curso e da disciplina de *Supervisão I*, os conteúdos desta, e os objectivos e as questões desta investigação, antes expostos, contribuíram igualmente para a definição das categorias de análise.

Por esse motivo, limitamo-nos agora a recordar os seus componentes mais importantes e começamos com a apresentação da construção da matriz provisória de análise (Anexo 4).

4.1.1. Matriz provisória

Estando já assumido que um *portfolio reflexivo* é uma “peça única” resultante das características pessoais do seu autor, o primeiro tema definido foi o **formando**, para o qual definimos duas categorias: **pessoa profissional** e **narrador**.

No que respeita às **competências supervisivas** a desenvolver nos formandos,

¹¹⁸ Flávia Vieira, da Universidade do Minho; Manuel Bernardo Canha, da Universidade de Aveiro; e Maria Teresa Serrano da Escola Superior de Enfermagem de Santarém.

constantes dos objectivos do curso (1998) e dos conteúdos da disciplina de *Supervisão I*, bem como as apresentadas por Vieira (2006c:166; 2004:16) e na legislação em vigor, tendo as mesmas sido enfocadas na **reflexão** e na **intervenção**.

Relativamente às **dimensões do conhecimento profissional** estruturantes da aquisição e/ou desenvolvimento das competências objectivadas, começámos por elencar todas aquelas apresentadas por Alarcão (2002:235) e Sá-Chaves (2000b:100-102), as quais foram objecto de estudo nas sessões e nos trabalhos desenvolvidos nas aulas, pelo que as categorizámos como **conteúdos**.

Começámos por “testar” a listagem dos temas e categorias definidos para as dimensões e as competências através da análise de outros dois *portfolios reflexivos* e verificámos que, de acordo com Alarcão (1999:262) poderíamos considerar apenas uma dimensão de conhecimento – **Conhecimento Profissional do Supervisor** – englobadora de todas as outras: conhecimento científico, pedagógico em geral, pedagógico de conteúdo (*conhecimento pedagógico de activação do desenvolvimento profissional*) (Alarcão, 2002), conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e das suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins educativos, conhecimento básico sobre investigação, conhecimento de si mesmo, conhecimento da sua filiação profissional e conhecimento da escola como instituição. A esta lista acrescentámos o conhecimento sobre relações inter-pessoais, numa perspectiva rogeriana, e sobre supervisão dialógica (Waite, 1995), uma vez que também foram objecto de leccionação. Rotulámos todas estas dimensões de conhecimento dos professores sob o título de **Dimensões de Conhecimento Profissional**, necessárias à sua acção supervisiva num contexto supervisivo mais alargado, entretanto apresentado e desenvolvido entre nós por Alarcão (2002, 2001a e 2000) – a **supervisão da escola reflexiva**.

Tínhamo-nos apercebido que poucos formandos eram ou esperavam ser supervisores de estágio e estavam muito mais orientados para a sala de aulas e a escola. O novo modelo de gestão e de organização escolar – em agrupamentos –, a gestão flexível do currículo, bem como a “escola inclusiva” pareciam estar a “assustar” alguns dos 32qformandos. Teriam necessidade de intervir de modo diferente nos seus contextos de trabalho (alunos, sala de aula, escola, agrupamento) e para tal teriam de saber criar climas favoráveis à partilha e à discussão de problemas do/no contexto e à planificação, desenvolvimento, avaliação e reestruturação dos vários projectos em que a escola é

“obrigada” a envolver-se (PEEs, GFC, PCE, PCT ¹¹⁹) e nos quais os próprios teriam de tomar parte activa.

Em todas estas organizações escola pressupõe-se que a “intervenção” que nelas se realiza seja desenvolvida por elementos activos, possuidores de características pessoais e profissionais como: a liderança e o domínio pessoal; a posse de modelos mentais estruturantes; uma visão partilhada (diálogo e pensamento conjunto); capacidade de aprendizagem em grupo; e pensamento sistémico (Senge *et al.*, 2005; Senge *et al.*, 1994). Estas características dos membros integradores dessas comunidades poderão contribuir para que estas possuam seis características fundamentais ao seu bom funcionamento: *abordagens de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e prática reflexiva; colaboração; paixão; e comunidade ou cultura comum* (Alarcão, 2002:221-222), as quais são passíveis de ser encontradas na análise de *portfolios reflexivos* como instrumento formador e avaliador dos sistemas organizacionais e pessoais (Shulman, 1998).

Em comunidades escolares assim construídas aceita-se a **aprendizagem experiencial** que *coloca a ênfase na interacção entre o sujeito e a acção e sustenta as novas aprendizagens na experiência, ao mesmo tempo que valoriza o contexto e a reflexão.* (*idem*, p. 230) entendida e tornada eficaz se *para além de uma atitude, a reflexão [for encarada] como um processo cujos resultados são demasiado importantes para serem deixados à deriva.* (*idem*, p.224). Acontece que os *portfolios reflexivos*, ao permitirem que os seus autores registem e dêem a conhecer as suas próprias teorias, geradas pela/na prática, contribuem para que a emancipação profissional dos professores ocorra de forma personalizada, auto-regulada, criativa, articulada e sentida, em resultado de uma acção reflectida (Vieira, 2006c:156), mas dão-nos também sinal de quais as vantagens e as desvantagens de que esta estratégia de formação se poderá revestir para os seus autores. Daí termos incluído nesta matriz provisória um outro tema – **portfolio reflexivo** – para o qual definimos duas categorias: **vantagens e desvantagens**.

Como adiante demonstraremos, esta matriz teve que ser substancialmente alterada por termos verificado quão difícil seria a sua utilização na análise dos oito *portfolios* seleccionados. Pelo que passamos a descrever o processo de construção da matriz

¹¹⁹ PEEs – projectos educativos de escola; GFC – gestão flexível do currículo; PCE – projecto curricular de escola; PCT – projecto curricular de turma)

definitiva (Anexo 5).

4.1.2. Temas organizadores da matriz

Como a maioria dos formandos já vivenciara vários anos de prática e de mudanças, na disciplina de *Supervisão I*, enfatizámos a sua experiência anterior como uma mais valia a explorar e “cunhámos” o trinómio **acção-investigação-acção**.

Neste neologismo pretendemos que a estratégia estruturante do seu pensamento reflexivo – o *portfolio reflexivo* – lhes permitisse analisar de forma mais sustentada, consciente e estruturada, os seus saberes e os saberes fazer, as suas representações, crenças e atitudes face ao acto educativo, conjugando os seus passados e presentes, comprometendo-se a (tentar) actuar nos seus contextos de trabalho e a contribuir para a alteração ou inovação do seu futuro profissional e, idealmente, do dos outros.

Essa intervenção seria estruturada em cada um dos componentes do trinómio e está patente na matriz de análise definitiva (Anexo 5), embora com designação diferente, nos três temas relativos à “Pessoa”: o “Eu”, a “Experiência (anterior, presente) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão) e/ou Intenções de Acção” e “As Teorias (Públicas/Privadas)”. O “Eu” e a “Experiência” correspondem à reflexão que fizeram sobre a acção que já tinham desenvolvido antes de entrarem no Contexto Profissional – formação – no qual desenvolveram investigação sobre teorias públicas para poderem vir a agir de modo mais sustentado no futuro – Intenções de Acção.

Entendemos a **acção** como um produto de um processo já passado do qual emergiria um momento marcante ou um padrão, que a reflexão tivesse ajudado a *preender, apreender e compreender* (Alarcão, 2002:226) para nela desocultar e/ou lhes acrescentar saberes, que pudessem conduzir a acções futuras de desenvolvimento profissional. Porém, estas só poderão vir a concretizar-se se, durante a formação, a clarificação dessas vivências for acompanhada de um processo reflexivo direccionado para a auto-descoberta e o auto-conhecimento (do professor e/ou da escola), através da problematização e da indagação sobre a acção e para a acção, individual e/ou institucional, que conduza a uma desejável reconstrução de saberes pessoais e profissionais para ambos os intervenientes. Deste modo, os formandos terão desenvolvido a competência – **Reflexão Crítica** – mediada pela promoção da **Análise Crítica** (Desp.Conj. n.º 198/99 – *interpretação de contextos, fundamentação de tomadas de decisão através de procedimentos de investigação e de*

inovação educacional) que lhes permitirá intervir a vários níveis e de modo eficaz.

A *investigação*, realizada no momento presente da formação complementar, seria aprofundada, sentida como necessária e renovadora, pois permitir-lhes-ia uma futura prática reconstruída. Neste caso, teriam ganho coragem para assumir e/ou (re)construir uma outra competência supervisiva – **Intervenção** – num âmbito mais lato do que aquele que lhe é conferido pelo já citado Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99 de 15 de Fevereiro, na medida em que englobaria todos os processos obrigatórios na construção de qualquer projecto educativo dos já referidos, e se afastaria mais da formação inicial ¹²⁰. Esta competência investigativa prepararia os formandos para uma *acção* diferente, conducente ao contínuo desenvolvimento profissional e pessoal e a novas perspectivas de acção, contextualizadas em situações de trabalho – as escolas reflexivas que ajudariam a construir –, e numa perspectiva de educação ao longo da vida, dos próprios e dos outros com quem têm de interagir no seus contextos, pelas funções desempenhadas (Dinham e Scott, 2003; Canário, 2003, 1999a; Day, 1999).

As respostas aos questionários tinham enfatizado esta intenção de Intervenção com base nas duas competências supervisivas de reflexão acima referidas. Na tentativa de encontrar as dimensões de conhecimento que lhes suportassem a coragem de intervir na sua qualidade de *supervisor, professor de valor acrescentado* (Alarcão:1999:262), verificámos que a dimensão de conhecimento de conteúdo antes referida – *o conhecimento profissional do supervisor* – foi a mais indiciada.

Sendo esta dimensão essencial a uma supervisão que vise as pessoas, mas também a organização onde estas trabalham, considerámo-la a base para o tema *dimensão do conhecimento profissional*, subdividindo-o em subtemas que integram as outras dimensões de conhecimento, já referidas, bem como o conhecimento sobre “reflexão”, sobre “supervisão” em vários contextos, sobre “avaliação” e sobre “relações interpessoais”, podendo assim agir, como propõem Sá-Chaves e Alarcão (1997, cit. por Alarcão, 1999:263) num:

cenário de intervenção supervisiva ‘não standard’ que, tentando ultrapassar as dicotomias teoria-prática, acção-conhecimento, saber e saber-fazer, saber-fazer e ser, ensinar-aprender, treino-formação e investigação-acção revele tendências sistémicas, globalizantes, ecológicas, contextualizadas, interpretativas e integradoras e articule o particular e o geral através de configurações que, embora típicas, sejam suficientemente flexíveis e reorganizáveis para permitirem integrar o singular no múltiplo, o particular no

¹²⁰ Como já afirmámos antes, a orientação de estágios, prevista nos objectivos do curso, não foi uma das razões pelas quais os formandos se candidataram ao curso, sobretudo a partir da segunda versão do mesmo.

geral, o local no universal, o individual no colectivo. A chave para uma actuação deste tipo é a reflexão, não só ao nível das práticas de sala de aula, mas como instrumento de formação total, integral, o que implica o questionamento do papel do professor na Escola, na Comunidade, na Sociedade

Face ao exposto, na matriz definitiva, evitando que se tornasse à partida tão complicada como a anterior, registaríamos à medida que fossem surgindo os indicadores para as sub-dimensões do “conhecimento profissional do supervisor”, já antes enunciadas e sobre os princípios básicos da formação de professores (Sá-Chaves, 2000b) uma vez que também eles foram objecto de leccionação. Estes indicadores seriam categorizados nas colunas do lado direito da matriz, de acordo com a nossa interpretação da evidência do que os formandos tinham escrito, por nós registado na segunda coluna do lado esquerdo (Anexo 5).

No que respeita às competências supervisivas organizámo-las em torno de duas macro competências – a **Intervenção** e a **Reflexão** – não tendo nós listado *a priori* as suas sub-competências, procedendo de modo semelhante ao descrito para as “Dimensões do Conhecimento Profissional”.

Com base no conceito de “escola reflexiva” que orientou as sessões da disciplina de *Supervisão I*, a intervenção supervisiva desenvolver-se-ia num âmbito mais alargado do que aquele que está consignado no Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99 de 15 de Fevereiro. O professor para além de ser capaz de actuar de modo eficaz com os seus alunos e/ou estagiários, também deveria demonstrar querer vir a actuar de igual modo junto dos colegas de escola e/ou de agrupamento, dos encarregados de educação dos alunos, da sociedade envolvente, das autoridades locais, etc. Para que esta competência supervisiva seja exercida com eficácia, os professores/os formandos deverão observar, planificar e avaliar práticas educativas e de formação; construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas educativas e de formação; criar contextos relacionais positivos para que a supervisão dos mesmos possa ser realizada em parceria; estimular um melhor desempenho dos professores; e investigar sobre aspectos educativos problemáticos e/ou inovadores.

Considerámos pertenceriam à “competência supervisiva de reflexão” ou de “análise crítica” as capacidades de auto-questionamento, de reflexão partilhada ou dialógica, de interpretação e de problematização de contextos e de práticas, de reconstrução de conhecimentos e de práticas, de integração da teoria na prática ou vice-versa, de fundamentação de tomadas de decisão na teoria de investigação e de inovação educacional,

bem como a capacidade de reflexão sobre a experiência anterior, sobre a incidência da acção e sobre a intenção da acção.

Relativamente a estas três últimas competências de reflexão, afastámo-nos um pouco dos conceitos de “reflexão sobre a acção”, de “reflexão sobre a reflexão na acção” e de “reflexão sobre a acção para a acção” apresentados por Schön (1983) e Alarcão (1991), por sentirmos que o contexto de formação condicionou a assunção desses termos base na investigação sobre supervisão. A duração da disciplina de *Supervisão I* não nos permitiu (aos formandos e a nós) verificar *in loco* a concretização das experiências sobre que reflectiam ou que pretendiam vir a alterar. Assim, a *reflexão sobre a acção* foi substituída pela *reflexão sobre a experiência anterior* e envolve não só as práticas pedagógicas, como também as de formação inicial e/ou contínua a que estiveram expostos. A *reflexão sobre a incidência da acção* implica a análise da supervisão que exerceram nos contextos supervisivos em que se movem. Por último, a *reflexão sobre a acção para a acção* só pode ser entendida como uma *intenção de acção* face à necessidade de alteração desta, inspirada pela reflexão individual e/ou partilhada sobre as teorias, que a fundamentam. Estas teorias foram aquelas, cuja aquisição foi recordada, desenvolvida ou consciencializada pela formação/disciplina de *Supervisão I*.

4.1.3. Categorias e subcategorias de análise

Encontrados os temas organizadores dos extractos de texto retirados dos *portfolios*, passámos à fase de procura de categorias de análise que os enquadrassem.

Subjacente a todo o curso de complemento de formação esteve o paradigma da reflexão. Assim, a matriz de análise teria de contemplar este aspecto e teria também de integrar a evidência do desenvolvimento do conhecimento profissional do formando, sem ignorar o contributo da sua sócio-afectividade para este desenvolvimento, bem como o modo como o formando se envolvia nas reflexões que realizava.

Estavam assim encontradas duas categorias sobre as quais nos voltaremos a debruçar mais detalhadamente adiante.

A primeira – **Dimensões** – visa categorizar os textos dos formandos no que respeita ao conhecimento profissional do professor – *Dimensão Conceptual* – e ao seu envolvimento pessoal com esse conhecimento e com a experiência de construção do *portfolio* – *Dimensão Sócio-Afectiva*.

A segunda categoria relaciona-se com o desenvolvimento da reflexividade dos formandos, isto é, o modo mais ou menos profundo como reflecte sobre o conhecimento e experiência profissional e sobre a construção do portfolio. Apelidamo-la de **Orientação da Reflexão** e subdividimo-la em *Transformadora*, *Interpretativa* e *Reprodutora*.

4.2. Matriz definitiva de análise dos *portfolios*

A comparação das duas matrizes de análise (provisória e definitiva) permite-nos verificar a manutenção dos dois macro temas – A Pessoa e o *Portfolio* – (Anexos 4 e 5).

Transformámos as categorias e subcategorias, definidas na matriz provisória, em temas e subtemas, e definimos outras que permitissem uma orientação mais correcta da leitura e registo dos indicadores que contemplassem as componentes conceptual e reflexiva, subjacentes à construção dos *portfolios* e à formação recebida pelos formandos. Para além disso, alterámos o local de registo dos indicadores e das evidências, tentando facilitar a leitura posterior de todos os registos dos oito *portfolios reflexivos* do *corpus*, colocando-os na segunda coluna, a partir da esquerda, a seguir a cada tema e subtema. As colunas à direita sob os títulos das categorias e subcategorias, seriam preenchidas com a “evidência”, fornecida nos extractos de texto, de que os formandos teriam adquirido/desenvolvido conceitos, se tinham envolvido sócio-afectivamente com esses conceitos ou com as experiências narradas e de que tinham reflectido sobre os mesmos, de modo mais ou menos profundo.

Tomadas estas decisões tínhamos construído a matriz definitiva (Anexo 5).

A seguir procedemos à apresentação dos conceitos subjacentes às categorias e subcategorias, entretanto definidas, e aos temas e subtemas constantes na segunda coluna do lado esquerdo, para a qual transcrevemos praticamente todo o texto encontrado nos *portfolios* dos formandos.

Definimos duas categorias de análise dos textos dos *portfolios* – as **Dimensões** e a **Orientação da Reflexão**. Na primeira incluímos o posicionamento do formando relativamente às teorias e aos conceitos, que subjazem à formação e à experiência de ensino, bem como as atitudes, os sentimentos e os valores que a experiência e os contextos de formação provocaram. Na segunda registámos os indicadores da capacidade de reflexão do formando face àquilo sobre que reflectia.

A categoria **Dimensões** foi dividida em duas subcategorias que contemplam as

dimensões profissional e pessoal dos formandos. Na primeira – ***Dimensão Conceptual*** – incluímos as referências ao conhecimento sobre reflexão e sobre supervisão. Na segunda – ***Dimensão Sócio-Afectiva*** – contemplámos os indicadores relativos a atitudes, sentimentos, valores e crenças, invocados aquando da aquisição, consciencialização ou confirmação de conhecimento ou em relação a certos contextos, inter-relações, experiências pessoais, etc.

Por sua vez, a categoria ***Orientação da Reflexão*** foi dividida em três subcategorias, correspondentes aos três níveis de reflexividade que desejávamos encontrar nos *portfolios*: ***transformadora***, ***interpretativa*** e ***reprodutora***. Estávamos assim a evitar uma outra categorização em níveis de reflexão – ético, crítico-construtivo, metacognitivo, prático/técnico – que tínhamos utilizado na ficha de avaliação dos *portfolios*, mas que se tinha revelado de difícil utilização para este estudo.

Quer uma quer outra dimensão deram-nos indícios dos saberes e das competências que tentámos que os formandos desenvolvessem. Se por um lado pretendemos formar professores que sustentassem as suas práticas supervisivas nas teorias com que contactaram, que aprenderam e/ou consciencializaram (subcategoria “Conceptual” da categoria “Dimensões”), não poderíamos ignorar a pessoa e o seu envolvimento afectivo na aquisição de novos conhecimentos ou na reconstrução e/ou consciencialização dos já possuídos (subcategoria “Sócio-Afectiva” da categoria “Dimensões”).

Os indicadores sobre a “Orientação da Reflexão”, que melhor nos dessem indícios de um desenvolvimento profissional compatível com as funções a desempenhar, seriam categorizados nos níveis ***transformadora*** e ***interpretativa***, mas a falta de hábito de reflectir por escrito levou que muitos formandos tivessem momentos em que se limitaram a copiar os textos a que tinham acedido. Ainda que não emitissem quaisquer opiniões pessoais sobre esses textos, considerámos que para além da “reprodução” dos mesmos, houve algum esforço em os seleccionar, pelo que os mantivemos sob a designação de “reflexão” – ***reprodutora***. A inclusão desta subcategoria permitiu-nos observar a evolução no seu desenvolvimento profissional e reflexivo, na medida em que alguns dos autores a vão abandonando ao longo da construção do *portfolio*.

4.2.1. Definição de conceitos subjacentes aos temas e aos subtemas organizadores

A matriz foi assim dividida em dois macro temas – **A Pessoa** e **O Portfolio** – e

durante a análise fomos inserindo os excertos de textos retirados dos *portfolios* respeitando a ordem dos temas e subtemas constante na coluna dois a partir da esquerda. A razão subjacente a esta tomada de posição foi o facto de, sendo os autores do portfolio, professores com alguns ou muitos anos de serviço, o que viessem a escrever neste, deveria ser o “retrato” de uma pessoa profissional, com alguma ou muita experiência, fundamentada em teorias públicas e/ou privadas, o qual deveria manifestar reflexividade e intenção de acção.

4.2.1.1. A Pessoa

Passamos a clarificar conceitos. O macro tema, **A. A Pessoa**, inclui três temas: “O Eu”, “A Experiência” e as “Teorias”.

1. O Eu, entendido como o formando do curso de complemento de formação, professor e supervisor há já alguns/muitos anos, no passado, presente e/ou no futuro. É também o autor do *portfolio* na sua dimensão global de pessoa e profissional que se auto-conhece, auto-supervisiona e intervém ou se relaciona com o(s) outro(s) nas funções supervisivas (*latus sensus*) experienciadas nos contextos em que interage ao longo da sua carreira. Consideramos ainda que este “eu”, mais ou menos consciente das suas características pessoais e profissionais, chega ao “curso de complemento de formação” (contexto profissional onde decorre a experiência presente de formação), com experiência anterior no contexto de formação (inicial ou outra) através da/s qual/quais orientou/a a sua experiência anterior/ presente.

Esta experiência, desenvolvida sobretudo no contexto de ensino – sala de aula – mas em alguns casos na escola e no agrupamento – órgãos de gestão – bem como na formação recebida, nos contextos mencionados, permitiria o desenvolvimento de “conhecimento profissional”.

Este “saber”, co-construído através dessas experiências, nesses contextos e na relação com o(s) outro(s) (formadores, colegas, alunos, etc.), é o ponto de partida para o cumprimento dos objectivos do curso no que respeita à preparação de supervisores capazes de intervir/actuar de modo mais competente e diferente nos diversos contextos.

Nas unidades de análise a seleccionar para este “tema” procurámos evidência de uma pessoa e de um profissional que se auto-revela e auto-consciencializa, quando se auto-supervisiona e interage com o Outro. Os indicadores transcritos sob este tema foram

organizados em três subtemas: **1.1. Auto-conhecimento**, **1.2. Auto-supervisão** e **1.3. Intervenção** (na relação com o outro). Foram contemplados nesta classificação os extractos de texto que apresentam o autor do *portfolio* numa dimensão global e afectiva: a consciência que o formando tem do modo como se posicionou em experiências anteriores de formação e se posiciona na formação presente do curso de complemento; o seu retrato como professor no passado e no presente; o formando, supervisor de estágios e ou de instâncias de gestão intermédia. A maior parte destes dados surge na “Introdução” ou “Apresentação” do formando, elemento de inclusão obrigatória no *portfolio*, de acordo com as instruções para a sua construção.

Apesar de nos situarmos num contexto de formação em Supervisão, esta não surge como primeira prioridade na relação com os outros profissionais, porque, como já afirmámos, a maioria dos formandos não tinha exercido ou exercia funções supervisivas de outros professores (colegas) nem de futuros professores (estagiários).

2. A Experiência (anterior e presente) nos **Contextos Profissionais** (formação/ ensino/ supervisão) e/ou **Intenção de Acção**, também foi organizada em torno de três subtemas: **2.1. Formação** (curso ou outra), **2.2. Ensino** (aula, escola, agrupamento) e **2.3. Supervisão**. Transcrevemos dos *portfolios* os extractos de texto que referiam as experiências vivenciadas em diversos momentos e nos três contextos profissionais indicados. No primeiro subtema – *Formação* (curso ou outra) – foram classificadas as referências à “experiência presente”, no contexto do Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* e à “experiência anterior”, no contexto da Formação Inicial e de outras iniciativas de formação contínua em que se tivesse envolvido.

No subtema *Ensino*, colocámos as reflexões referentes ao modo como as experiências vivenciadas em 2.1. tinham orientado e/ou orientavam a sua acção na sala de aula, na escola e/ou no agrupamento, isto é, o exercício de funções supervisivas dos seus alunos, do currículo, planificações, Verificámos que os contributos teóricos, que estavam a receber no momento presente, ainda não estavam suficientemente interiorizados para que classificassem de supervisivas certas funções do professor, que não fossem relacionáveis com estágios e formação de formadores.

O terceiro subtema – *Supervisão* – incluiu os extractos relacionados com a experiência anterior, presente e as intenções para o futuro, compreendida ou prospectada

no curso ou por causa do curso, pela reflexão individual e/ou partilhada, nas sessões sobre as teorias sustentadoras de um conceito alargado de supervisão. Este contexto está sobretudo ligado à experiência futura, perspectivada também, pela reflexão individual e/ou colectiva sobre as teorias sustentadoras do conceito mais recente de supervisão.

3. As Teorias (públicas/privadas) sobre **Formação/ Supervisão** e sobre o **Ensino**, organizadas em dois subtemas: teorias fornecidas, pesquisadas ou construídas sobre Formação / Supervisão (3.1.) e sobre Ensino (3.2.). Foram contemplados os extractos de textos que sustentam na teoria pública sobre Supervisão a experiência e/ou acção vivenciada(s) e/ou desenvolvida(s) ou a vivenciar/desenvolver nos contextos profissionais que contribuam para a sua consciencialização/ identificação/compreensão. Foram ainda incluídos os registos indicadores de construções teóricas pessoais utilizadas pelo formando quando age nos seus contextos profissionais.

Por “Teorias Privadas” entendemos as construções pessoais que o formando utiliza quando age nos seus contextos profissionais. Vários investigadores (Vieira, 2006; Alarcão, 2002a), na linha de Handal e Låuvas (1987) apelidam essas construções de “teoria prática”. Neste conceito, a teoria é como uma construção pessoal em permanente alteração como consequência da praxis, do conhecimento, da investigação, dos valores e dos afectos do formando (Griffiths e Tann, 1992), o qual é capaz de a explicitar e justificar. São teorias habitualmente associadas a sucessos pedagógicos e podem vir a “padronizar-se”, tornando-se a “imagem de marca” do seu detentor/autor, que se tornará cada vez mais autónomo e competente pela consciencialização e autenticação dessas construções. São as consequências conscientes da análise crítica das ‘teorias públicas’ para o auto-conhecimento e a (re)construção de um “eu” capaz de intervir supervisivamente sem se sentir nem violentado, nem incompetente perante as ‘situações pantanosas’ da prática, como Schön as designa.

O facto de ter, sucessiva e eficazmente, “adaptado” as teorias públicas, às suas características pessoais e profissionais e aos seus contextos de actuação, permite que o professor se sinta, simultaneamente, mais capaz de exercer as funções que lhe são/serão atribuídas, gratificado, motivado e “empowered” por ter sido “co-autor autorizado/ legítimo”¹²¹ de uma forma diferente de estar na prática supervisiva e, ao mesmo tempo, mais capaz de se “revelar” no seu portfolio.

¹²¹ O movimento do “professor-investigador” constituiu um marco de referência nas sessões, pelo que o consideramos um “motor” poderoso na alteração das atitudes reflexivas dos professores face à profissão.

4.2.1.2. O *Portfolio reflexivo*

O segundo macro tema – **B. O *Portfolio*** –, privilegia os extractos de texto que se lhe referem como um documento pessoal de desenvolvimento profissional, na dupla dimensão de formação e de avaliação. Os indicadores seleccionados dão-nos evidência do desenvolvimento do seu autor, das suas competências supervisivas, e do modo como encarou a sua construção e assumiu o conceito subjacente.

Este tema está subdividido em três subtemas: **4.1. *Conceptualização e Construção do portfolio***, **4.2. *Dificuldades*** enfrentadas e suas consequências para a construção e **4.3. *Valor Formativo*** ou vantagens para o formando. No primeiro subtema, incluímos as referências a conceitos teóricos públicos e/ou privados de *portfolio reflexivo* que explicam as características que lhe conferiu: o uso da 1ª pessoa; a organização e/ou ordem das reflexões; os recursos estilísticos utilizados; os desenhos, diagramas, poemas, ..., bem como os itens de inclusão obrigatória solicitados a toda a turma (introdução, apresentação do autor, reflexões e suas datas, adendas a estas, meta-reflexão). Por “Dificuldades” entendemos todos os extractos de texto que apontem para os momentos de perplexidade, desânimo e os constrangimentos sentidos durante a construção. Por fim, o “Valor Formativo” inclui indicadores sobre a importância da utilização do *portfolio* no desenvolvimento do seu autor, isto é, as vantagens que este lhe atribui, como uma estratégia com a dupla dimensão de formar e avaliar quem o escreve.

4.2.2. Definição das Categorias e Subcategorias de análise

Retomamos as categorias e subcategorias de análise para completarmos a sua definição.

Na categoria **Dimensões** integrámos a evidência dos constructos dos formandos, entendidos como a expressão do seu posicionamento relativamente às teorias e aos conceitos que subjazem à formação e à experiência de ensino. Estão também incluídos aspectos mais emotivos como as suas atitudes, sentimentos e valores, que o *portfolio reflexivo* tornou evidente face aos contextos de formação e de ensino onde age, e face à sua construção.

Como consequência do que acabámos de afirmar, esta categoria foi dividida em duas subcategorias: **Conceptual** e **Sócio-Afectiva**. Na coluna correspondente à Dimensão **Conceptual**, surge a evidência das representações/crenças construídas ao longo do

exercício da profissão, com base nas teorias e nos conceitos subjacentes à formação, ao ensino e à supervisão, como por exemplo o modo como: parece fundamentar a sua actuação como professor, supervisor, formando; representa negativa/positivamente a teoria na sua formação anterior; se envolve nas estratégias de formação; adequa algo lido/ouvido às funções que desempenhou, desempenha ou desempenhará. Como veremos adiante, as unidades de registo que produziram esta evidência vão ser simultaneamente categorizadas no que respeita à dimensão Orientação da Reflexão, com base no carácter mais ou menos profundo, pessoal e transformador da mesma.

A subcategoria **Sócio-Afectiva** contempla os indicadores do seu relacionamento ou posicionamento com a prática, com a formação, os contextos, a construção do portfolio, etc. Estamos a referir-nos à evidência retirada de unidades de registo que apontem para: a vontade de mudar a prática; a valorização da reflexão; a importância da reflexão partilhada em contexto de formação, de escola, ...; as dúvidas e os sentimentos de frustração, de desespero perante situações de formação e de ensino, na construção do portfolio, ...; as manifestações de alegria e de sentido de realização por lhe ter sido conferido o poder de opinar, teorizar, decidir, ser mais autónomo (“empowerment”), ...

A categoria **Orientação da Reflexão** analisa a capacidade de reflexão do formando face àquilo sobre que reflecte e que já foi categorizado anteriormente. Esta categoria pretende substituir os níveis utilizados na ficha produzida para avaliação do *portfolio* (Anexo 1), cujas *nuances* (ético, crítico-construtivo, metacognitivo, prático) se revelaram de difícil categorização/classificação, durante a avaliação do portfolio. O que vai ser categorizado é a capacidade de elaboração da reflexão do formando face àquilo sobre que reflecte.

Definimos a seguir cada uma das três subcategorias já referidas:

1) **Transformadora** – na qual categorizamos as unidades de registo que demonstrem que o formando *analisa, interroga, questiona, confronta, propõe mudanças* –, isto é, os indicadores das posições tomadas face ao seu “eu”, às experiências e aos contextos, às teorias apresentadas e ao *portfolio reflexivo*. Este tipo de reflexão indicia mudanças efectivas em qualquer um dos itens analisados – há intenção/dá pistas para a acção nesses aspectos.

2) **Interpretativa** – categoriza os indicadores de que aceita criticamente o que surge nos aspectos sobre que reflecte, mas ainda não se orienta para a acção; há uma

apropriação de teorias e reflexão sobre experiências, contextos, estratégias supervisivas, adequando-as ao seu “eu”, porque sobre eles reflecte de modo pessoal, interpretando-os e sintetizando-os.

3) **Reprodutora** – esta subcategoria refere-se aos indicadores que englobam a cópia exacta, “encurtada” e/ou deturpada de teorias públicas fornecidas e/ou pesquisadas, sem posicionamento crítico sobre as mesmas na medida em que a reflexão se encontra muito dependente do texto original.

4.3. Avaliação da matriz definitiva

Para verificarmos da exequibilidade desta última matriz utilizámo-la na análise de outros dois *portfolios* não incluídos no *corpus* deste estudo. Embora continuasse a ser uma tarefa algo complicada, porque há extractos de texto classificáveis em mais do que uma das subcategorias, considerámo-la manejável. Revelou-se também importante a opção que tínhamos tomado de ir inserindo os subtemas, na segunda coluna do lado esquerdo, à medida que estes fossem surgindo nos textos produzidos pelos formandos.

No próximo capítulo passamos a transcrever os dados encontrados e a proceder à sua interpretação.

Capítulo V – Análise do *corpus*, tratamento e interpretação dos dados

Começamos por relembrar o que já afirmámos em **4.2.1.** do capítulo anterior – o registo de evidência encontrado no *portfolio* de cada formando foi sendo realizado pela ordem dos temas apresentada no Anexo 5, mas o tratamento dos dados que agora analisamos e interpretamos vai ser iniciado pelo macro tema 2 – **O *Portfolio* – Documento Pessoal de Formação Profissional** – que constitui o objecto material de análise deste estudo.

Para além disso, os dados numéricos referentes às evidências sobre a **Construção**, a **Conceptualização**, as **Dificuldades** e o **Valor Formativo** do *portfolio reflexivo*, foram obtidos a partir do número de vezes que cada formando refere cada uma das componentes ou um destes subtemas, ao longo do seu *portfolio*. Contudo, para que esse número possa ter algum significado, só consideramos aqui as evidências que, no cômputo geral dos oito *portfolios*, apresentem resultados iguais ou superiores a 50%, isto é, um mínimo de quatro. Para um estudo mais pormenorizado, disponibilizamos todas as evidências encontradas em todos os *portfolios* como anexos organizados em volume separado. (**Anexo 7** em CD-ROM)

1. Leitura dos dados na matriz de registo e análise

Anteriormente, em **4.2.** quando descrevemos a construção da matriz definitiva de registo dos enunciados produzidos por cada formando e a analisámos, definindo

semanticamente cada um dos temas e subtemas, bem como as categorias e subcategorias, deixámos claro que se trata de uma tabela de duas entradas. Da análise de todos os *portfolios* obtivemos dados que foram registados na matriz de análise, formando a formando, que contabilizámos no Anexo 6, que se deve ler do seguinte modo: na entrada superior situam-se os códigos atribuídos aos formandos, tendo subdividido a coluna respeitante a cada um, nas cinco subcategorias de análise: **conceptual e sócio-afectiva** (da Categoria “Dimensões”); **transformadora, interpretativa e reprodutora** (da Dimensão “Orientação da Reflexão”).

No final da página encontra-se referência à frequência de ocorrências por cada categoria de análise por formando, isto é, a incidência dos extractos de texto retirados de cada *portfolio*, em cada uma das categorias.

Esta análise permite-nos interpretar/concluir até que ponto o *portfolio reflexivo* contribuiu para o desenvolvimento da competência supervisiva de reflexão com maior ou menor intenção de acção. A sua competência supervisiva de intervenção estará principalmente patente na subcategoria orientação transformadora da reflexão. Permite-nos ainda verificar como a competência reflexiva contribuiu para o desenvolvimento das suas dimensões de conhecimento profissional, com maior ou menor contributo da sua dimensão sócio-afectiva.

Segundo Yin (2005:178), o relatório de estudos múltiplos de caso pode não ser subdividido em secções correspondentes a cada caso individual. Poderá ser construído pela análise cruzada dos casos.

Optámos por esta estrutura de relatório uma vez que os *portfolios* foram o resultado de uma abordagem em que predominou a réplica da construção do *portfolio* e da estruturação dos temas/ conteúdos da disciplina de *Supervisão I*. Pareceu-nos, no entanto que tinha interesse fazer uma segunda análise, caso a caso, pois esta dá-nos uma melhor perspectiva do desenvolvimento de cada formando. Havendo alguns *portfolios* que apenas serviram para estruturar a reflexão já habitual dos seus autores, parece-nos conveniente realçar os aspectos em que o *portfolio* contribuiu para o crescimento profissional e pessoal de cada formando.

2. Dados sobre o *portfolio reflexivo*

Já referimos que a leitura dos dados se processou a partir dos elementos resultantes

da análise dos *portfolios*. Após a análise de estes procederemos à análise dos indicadores referentes aos outros temas de **A Pessoa**: “O Eu”, a “Experiência” e as “Teorias”

Recordamos ainda que partimos do pressuposto de que o *portfolio reflexivo* é um instrumento pessoal e único que nos revela a matriz identitária do seu autor, isto é, o seu desenvolvimento profissional realizado, neste caso, através da construção do seu *portfolio reflexivo* no contexto da disciplina de *Supervisão I* do Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*.

Estes dados referem-se às evidências encontradas para cada tema do tópico **B.O Portfolio – Documento Pessoal de Formação Profissional**. Debruçar-nos-emos primeiro sobre o tema **Conceptualização e construção** e sobre os três subtemas em que o estruturámos.

Em cada gráfico apresentamos a frequência de evidências para cada categoria seguindo a estrutura da matriz: Dimensões Conceptual e Sócio-Afectiva e Orientação da Reflexão Transformadora, Interpretativa e Reprodutora.

2.1. Conceptualização

Classificámos as evidências sobre o conceito de *portfolio reflexivo* dos formandos nos seguintes subtemas: instrumento de carácter formativo, continuado, reflexivo e compreensivo (características do *portfolio* – na legenda do gráfico); narrativa profissional/história de vida; instrumento alternativo de avaliação; documento estruturador da reflexão; e documento pessoal e personalizado. Estas características constam da legenda à direita do Gráfico n.º 1, de modo muito sumário por razões de espaço.

Pode verificar-se pela leitura do mesmo que os formandos adquiriram o conceito de *portfolio reflexivo* como instrumento de carácter formativo, continuado, reflexivo e formativo; interpretaram este conceito, vendo no *portfolio* um poder transformador das suas pessoas e das suas práticas; e envolveram-se afectivamente com a experiência da sua construção. A orientação reprodutora da reflexão é aquela que menos se verifica, a nosso ver porque o envolvimento sócio-afectivo verificado permitiu uma interpretação do seu conceito que teve ou terá consequências na sua formação presente e/ou futura. Já assumem o *portfolio* como uma estratégia a privilegiar em contextos de ensino, como vamos constatar mais adiante.

A seguir ao Gráfico n.º 1, transcrevemos alguns extractos dos textos produzidos por

cada formando, considerados mais expressivos face ao conceito de *portfolio* apresentado. As transcrições estão organizadas de acordo com os formandos de cada curso, que estão identificados com o código que lhes atribuímos, no final de cada transcrição (Quadro V).

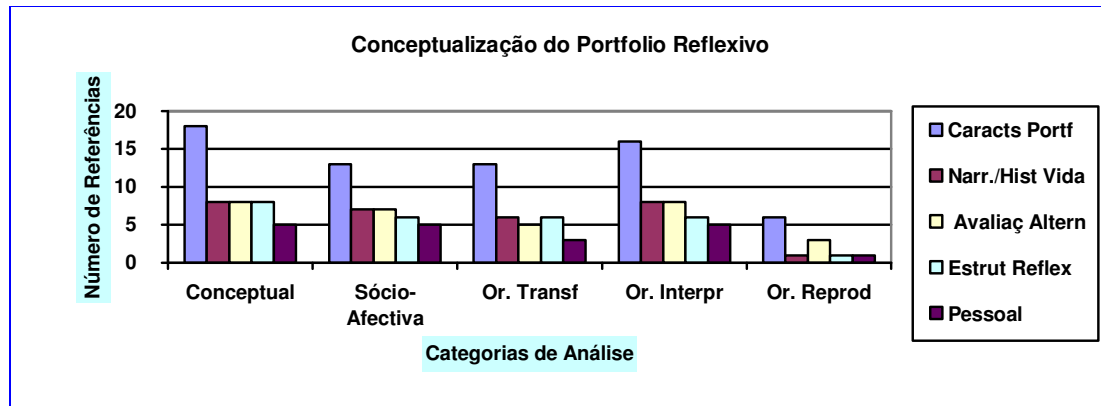


Gráfico n.º 1

Quadro V – Conceptualização de *Portfolio reflexivo*

Subtemas	Evidências
Características do <i>portfolio</i> como instrumento de carácter formativo, continuado, reflexivo, compreensivo e avaliativo	<p>– Uma nova “ferramenta” a utilizar no processo ensino aprendizagem, nomeadamente, ao nível da avaliação...um momento de reflexão importante sobre as práticas, com os colegas e com os alunos. [...]a sua construção proporcionou-me, igualmente, momentos de auto-reflexão que me poderão abrir novas hipóteses de auto-desenvolvimento pessoal e profissional. (C1-3)</p> <p>– O <i>portfolio reflexivo</i>, enquanto instrumento com um carácter continuado, formativo, reflexivo e compreensivo... um instrumento fundamental de formação para a mudança e para a inovação pedagógica. (C1-4)</p> <p>– Portfólio: surge como um processo operativo de fazer investigação no ensino (processo de registo). É uma paragem, uma quebra no ritmo, um distanciamento que proporciona reflexões e análises mais sérias, mais consistentes que vão potenciar <u>mudanças efectivas</u> nas práticas. (C2-18)</p> <p>– O <i>portfolio reflexivo</i>, como forma de adestrar o espírito à crítica e tomada de decisões coerentes, permite que o professor adquira asas próprias, tornando-se cada vez mais autónomo. (C2-19)</p> <p>– Estratégia recente utilizada na formação visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos. (C3-4)</p> <p>– Muitas vezes as pessoas não se “mostram”, não se “revelam” com receio de mostrar os “não saberes”. Aqui o <i>portfolio</i> pode ajudar. [...] A natureza dinâmica dos <i>Portfolios reflexivos</i> [...] e a possibilidade de auto-conhecimento, o <i>Portfolio</i> permite a auto-supervisão; [...] <i>Portfolio</i> como documento sempre em construção [...] carácter aberto, [...] ajuda a pensar e a desocultar o que pode estar bem “arrumadinho” na nossa memória [...] verdadeiro testemunho do crescimento, do saber pessoal e da capacidade de auto-conhecimento do formando. (C3-12)</p> <p>– [...] um processo de grande conhecimento pessoal.// [anagrama de PORTFOLIO] Projecto e processo de Organização e Reflexão. Contém Textos, Folhas, Opinões, Leituras e algumas Incertezas que Levam à</p>

	<p><i>sua Operacionalização. // Não é um mero caderno de registo diário onde o aluno guarda todos os seus trabalhos, mas resulta da organização destes após um processo de análise crítica. [...] “[...] (teaching portfolios) recente atenção [...] instrumentos promotores da reflexão, tanto para professores experientes como para [...] principiantes.” [...] elemento facilitador da construção e reconstrução da aprendizagem dos alunos. [...] o portfolio é um documento que o professor pode usar tanto na formação inicial como em formação contínua. // uma nova realidade avaliativa mas também formativa.// Foi um processo difícil de encontro com esta realidade, mas sendo processo não está acabado, foi o começar da construção de um novo conhecimento que julgo levar até ao fim.. (C4-2)</i></p> <p>– <i>Instrumento estimulante do processo reflexivo. (C4-18)</i></p>
Narrativa profissional/ história de vida	<p>– <i>Ao construir este Portfolio, construí, simultaneamente uma história do que aprendi e daquilo que ainda tenho para aprender e aprofundar. (C1-3)</i></p> <p>– <i>[...] caminhada de descoberta e construção, que deverá ser o portfólio, (C2-19)</i></p> <p>– <i>Aproveitei novamente a "traineira" para partilhar o caminho que tenho vindo a percorrer. (C4-18)</i></p>
Instrumento alternativo de avaliação	<p>– <i>[...] o portfolio reflexivo um instrumento insubstituível e alternativo aos modelos de avaliação tradicional (C1-4)</i></p> <p>– <i>Revelando-se um valioso meio de estruturação da aprendizagem, poderá ser o instrumento principal de avaliação em todas as disciplinas, desde que constitua o único instrumento de avaliação. (C2-18)</i></p> <p>– <i>[...] um novo processo de avaliar – os portfolios reflexivos. [...] o saber nunca está acabado, nem actualizado, constrói-se e reconstrói-se todos os dias. (C3-4)</i></p> <p>– <i>[...] um novo instrumento avaliativo, alternativo às formas tradicionais. Com mais possibilidades de se atingir um estágio de consciencialização, que proporciona um conhecimento do professor enquanto pessoa em desenvolvimento (inacabamento), dos saberes específicos da sua profissionalidade e do conhecimento sobre o próprio Conhecimento (metacognição: ter consciência dos processos de regulação que a pessoa fez para pensar). C3-12)</i></p> <p>– <i>[...] a utilização de portfolios reflexivos surge como alternativa aos actuais modelos muitas vezes descontextualizados do processo de ensino aprendizagem dos alunos. (C4-2)</i></p> <p>– <i>Como instrumento de avaliação pensava (nos primeiros meses) ser mais uma “invenção”. (C4-18)</i></p>
Documento estruturador da reflexão	<p>– <i>[...] o esforço do registo leva a organizar melhor as ideias, as reanálises; a procura da palavra certa ajuda a conceptualizar; a concretização vincula-nos; a narrativa expõe-nos mas permite que cada um se vá auto-investigando. (C2-19)</i></p> <p>– <i>[...] portfolio será mais que uma narrativa dos assuntos desenvolvidos nas aulas. É principalmente um documento de reflexão sobre o que se ouve, o que se aprende, o que se pensa, justificando e inovando. As aprendizagens vão-se construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um. (C3-4)</i></p> <p>– <i>As reflexões iniciais deram-me algum gozo e comecei a sentir-me capaz (metáforas, portfólios, passagem do eu solitário ao eu solidário) / Atingi alguma estabilidade de reflexão (C4-2)</i></p>
Documento pessoal e personalizado	<p>– <i>Descobri que gostei de fazer o meu diário (sim, o portfolio também é um diário...)! </i></p>

	<p>– [...] <i>visão alargada do desenvolvimento do formando a nível cognitivo, metacognitivo, afectivo e moral. (C3-12)</i></p> <p>– [...] <i>documento pessoal que expressa um pouco o que senti em relação às aulas de Supervisão // o enfoque em determinados temas que mais me agradaram e a singularidade e unicidade do mesmo. Como processo inacabado, ao reler muito do que escrevi, sinto que hoje haveria coisas que alteraria. // Têm havido momentos de prazer reflexivo, outros mais árduos, mas as rosas mais belas também têm espinhos. Agora só terei de continuar a expressar o que me vai na alma supervisiva. Fez-me bem deixar de curtir a noite, certamente tenho-me conhecido melhor, provavelmente tenho reflectido para me transformar, para desenvolver a minha aprendizagem, o conhecimento de mim e dos outros. Não é este um dos fins dos portefolios? Fez-me bem! (C4-2)</i></p>
--	---

2.2. Construção

Todos os *portfolios* analisados foram construídos cronologicamente, mas nem todos os formandos incluíram as datas em que realizaram as reflexões, tendo-se muito limitado a referir as datas das sessões a que se reportam as reflexões inseridas. Só metade dos formandos (C2-19, C3-4, C4-2 e C4-18) indicou as datas em que fez as reflexões assim como as das sessões a que as mesmas se reportavam.

Apesar de os termos estimulado a colocar adendas sempre que sentissem que os conhecimentos adquiridos ou mencionados na reflexão tinham sofrido alterações, aquelas surgem apenas em três formandos (C3-12, C4-2 e C4-18). Cientes do carácter aberto e continuado do *portfolio* colocaram-nas no final das reflexões onde primeiro se pronunciaram sobre os tópicos ou acontecimentos, com a referência às datas em que efectivamente as realizaram. Estas adendas são indiciadoras de uma competência reflexiva mais profunda na medida em que correspondem a momentos de uma assunção das teorias e do envolvimento sócio-afectivo dos formandos, também mais profundos, não havendo transcrições longas de textos lidos, apenas os referindo no caso de necessitarem de sustentar o que neles lhes faz sentido para as suas práticas. O formando C4-2 foi aquele que escreveu mais adendas.

Apenas as formandas do primeiro curso (C1-3 e C1-4) referem as suas preocupações estéticas com a narrativa, provavelmente como resultado das sessões da formadora Idália Sá-Chaves. No entanto, os restantes formandos também utilizaram alguns recursos estilísticos, como a metáfora, os anagramas, as citações de investigadores ou filósofos, poemas, títulos expressivos, desenhos e esquemas, como lhes tínhamos sugerido que fizessem, por os considerarmos enriquecedores do texto a produzir e mais reveladores das suas características idiossincráticas.

À excepção da formanda C3-4, todos os *portfolios* analisados foram escritos a computador. Porém, este *portfolio* manuscrito não confirma que o seu autor se envolva mais profundamente na reflexão para a sua construção. Como revela o Gráfico n.º 19, trata-se da formanda com maior número de ocorrências na “Orientação Reprodutora da Reflexão”. Porém, não podemos afirmar que tenha optado por manuscrever o seu *portfolio* por ter menor apetência para utilizar esta nova tecnologia. Sabemos que alguns formandos pediram que lhes passassem os *portfolios* a computador, embora não possamos afirmar que tenha sido o caso dos formandos cujos *portfolios* estamos a analisar. Apercebemo-nos que apenas C4-2 demonstrava ter alguma experiência de escrita directa através do computador e da sua utilização para fazer desenhos, etc. Tratando-se do formando mais novo de todos os cursos, tal facto não nos causou estranheza.

Já referimos antes que os formandos receberam sugestões para a organização dos *portfolios* e informação sobre os conteúdos de inclusão obrigatória, aquando da introdução a esta estratégia formativa e avaliativa, tais como a inserção de uma introdução e/ou apresentação de cada formando/autor, a reflexão sobre leituras realizadas, a avaliação da experiência (meta-reflexão) e/ou uma conclusão, bem assim como o Trabalho de Aprofundamento.

Todos os formandos se apresentam no *portfolio* embora de maneiras diferentes. Uns fazem-no directamente, numa secção específica no início do documento (C1-3 e C1-4); outros também se revelam directamente mas ao longo do *portfolio*, e outros ainda, de modo indirecto, mas igualmente ao longo do texto. Neste último caso, somos nós que retirámos do texto as suas características pessoais, com base naquilo que escreveram e que as fomos registando sob o tema “O Eu”.

Para além disto, todos reflectiram sobre as leituras recomendadas e sobre os assuntos tratados nas aulas, dando-nos a conhecer um maior ou menor enfoque na Categoria “Dimensões” e nas suas sub-categorias (Conceptual e Sócio-Afectiva). O modo como reflectem também percorre os três tipos de orientação reflexiva para a transformação, para a interpretação e para a reprodução. O facto de não haver uma uniformidade nos dados categorizáveis vem reforçar o carácter de “obra única” e pessoal criada por cada formando.

Estranhamente, já que a grande maioria dos formandos reflecte sobre todas as sessões a que assistiu, não cumprindo um número máximo sugerido de cinco a sete

reflexões, metade dos formandos (C1-3, C1-4, C3-4 e C3-12), não referiu as sessões de apresentação dos *portfolios* à turma e a nós, nem o feedback sobre a sua construção, recebido durante as mesmas quer de nós quer dos outros formandos da turma. Pode verificar-se que são as formandas de dois cursos, mas não encontramos uma explicação para este facto ter acontecido com as formandas do 1º curso. Já para as do 3º curso, arriscaríamos uma justificação decorrente do modo como estas formandas se sentiram na turma, que virá a ser revelado mais adiante.

Quando começámos a análise dos *portfolios* viemos também a verificar que os *portfolios* das duas formandas do 1º curso, recolhidos na Escola Superior de Educação de Viseu onde a experiência se desenrolou, não continham os Trabalhos de Aprofundamento, também considerados parte integrante dos mesmos e existentes no momento da avaliação da disciplina.

O Gráfico n.º 2 manteve a estrutura de apresentação dos dados utilizada no Gráfico n.º 1. Construímo-lo com base nos indicadores que revelam o modo como cada formando diz ter elaborado o seu portfolio: pela reflexão individual; com o contributo do feedback da formadora e/ou dos outros formandos (“sessões do estado de arte” dos *portfolios*); adendas; processo aberto e dinâmico de construção; ligação ao Trabalho de Aprofundamento.

Este último item tem um número elevado de textos caracterizados na subcategoria “Orientação Reprodutora da Reflexão”, o que consideramos natural e até desejável, dado o carácter embrionário de investigação de que este trabalho deveria ser um exemplar.

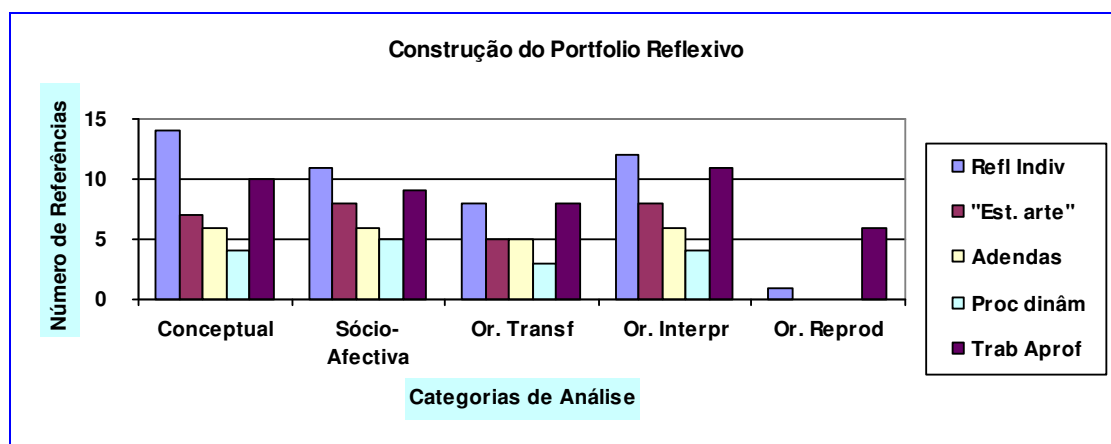


Gráfico n.º 2

Na medida em que o Trabalho de Aprofundamento era parte integrante do *portfolio*

e tendo sido avaliado no que concerne à sua relevância temática face aos conteúdos da disciplina de *Supervisão I*, retirámos deles elementos que demonstram até que ponto o tema escolhido pelos formandos poderá ter sido o resultado das outras reflexões inseridas no portfolio.

Tal como fizemos para o tema “Conceptualização”, no Quadro VI, organizámos as transcrições evidenciadoras do processo de “Construção do Portfolio”, agrupadas nos cinco subtemas constantes na legenda do gráfico e identificadas com o código que atribuímos aos formandos. Para além dos excertos de texto retirados dos *portfolios* dos formandos, surgem também alguns extractos das respostas ao questionário sobre os subtemas em análise. As questões a que se referem estão entre parêntesis, como por exemplo: (Quest. 3)

Quadro VI – Construção do Portfolio reflexivo

Subtemas	Evidências
Pela reflexão individual	<p>– [...] <i>empreendemos</i>¹²² <i>a construção deste portfolio. [...] as leituras reflexivas que fizemos de textos indicados ou outros com ligação aos conteúdos da disciplina, também mereceram um particular destaque. // Este portfolio, tratando-se de um instrumento em construção, não o poderemos considerar terminado pois ele reflecte uma dinâmica que vai ganhando sentido com novas leituras, novas reflexões, novas práticas, novas (meta)reflexões, [...]. não é alheio o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. // O material por nós seleccionado e que constitui o conteúdo deste portfolio, revelou-se importante em termos das aprendizagens significativas que efectuámos. Em primeiro lugar, a construção de um instrumento desta natureza, foi uma novidade para nós pois, neste curso de formação, foi a primeira vez que nos confrontámos com esta nova metodologia. (C1- 3)</i></p> <p>– [...] <i>cada indivíduo tem a sua própria concepção do mundo e da vida, a sua maneira de encarar a realidade, o seu próprio ritmo, a sua forma de organizar o trabalho, a sua maneira de pensar e de agir.// [...] o Portfolio é visto e utilizado como um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo // [...] a sua construção proporcionou-me, igualmente, momentos de auto-reflexão que me poderão abrir novas hipóteses de auto-desenvolvimento pessoal e profissional. // [...] mais importante do que o produto final deste Portfolio, foi todo o processo de construção, de reflexão, que o Portfolio e a disciplina de Supervisão Pedagógica me proporcionou (C1-4)</i></p> <p>– <i>Decidi partir para as minhas reflexões sempre por aquilo que me ficou, ou seja, as minhas aprendizagens significativas. // Fiquei com duas ideias-chave para a realização do meu portfolio: partir sempre do que me ficou guardado na memória acerca da aula e, sempre que possível, aplicar/reflectir sobre mim enquanto profissão da docência. // Ouvi, participei ao longo das aulas, relacionei com o meu EU (pessoal e profissional) e transferi por quase sempre me ter ocorrido alguma passagem da minha vida. [...] Ouvi-me a mim mesma; abri os meus sentimentos de coragem, desafio, medo, desalento, por vezes, e até dei</i></p>

¹²² Apesar do “nós”, consideramos este excerto uma evidência de construção pela reflexão individual, esta formanda teve dificuldade em assumir o “eu”, como sujeito do seu portfolio.

	<p><i>algumas opiniões escritas (coisa rara!). [...] A verdade é que eu sou de “investidas”, mas ajudou-me a saber voltar atrás e... desculpar-me perante tudo e outros, aquando de algumas situações mais infelizes. (C2-18)</i></p> <p>– Anagrama de Portfolio: <i>Para ajudar a reflectir / Organizar o pensamento / Reconstruir o saber / Transformar o amanhã. / Fazer e saber fazer / Onde o próprio aprendiz / Liberta a personalidade, e o / Inacabamento consciente / Opera a tua Competência! // [...] nas ditas aulas tradicionais, sempre gostei de acompanhar e reflectir sobre o que se falava. Não era raro o assunto da aula acompanhar-me para fora da escola. (Quest. 2) (C2-19)</i></p> <p>– <i>Todo o começo é difícil e muito mais penoso se torna para quem nunca gostou de escrever. // As viagens que faço de regresso a casa depois das aulas, ao som da minha RFM (rádio), são sempre os momentos reflexivos mais intensos. É um diálogo de mim para mim que vai projectando o que de mais importante se passou na aula, perspectivando a minha acção, as minhas práticas e os meus comportamentos futuros. // As aprendizagens vão-se construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um. No final dará uma visão alargada do desenvolvimento do formando a nível cognitivo, metacognitivo, afectivo e moral. // Chegámos ao fim de uma árdua etapa da nossa formação. [...] foi um percurso tormentoso. [...] Para o levar a cabo, salvaram-me os textos de apoio ou a divagação pela minha experiência, principalmente sobre o meu estágio ou então sobre outros assuntos que tentei enquadrar. (C3-4)</i></p> <p>– <i>Habituada a escrever o meu diário pessoal, se calhar vou-me “espalhar” nestas reflexões. Sei que terei de me esforçar por ser objectiva, sucinta, incisiva e acima de tudo reflexiva dentro do âmbito da supervisão. (C3-12)</i></p> <p>– <i>Contém as reflexões de todas as aulas de Supervisão I; cada aula está datada, bem como o dia em que fiz a reflexão; existem desenhos a ilustrar melhor o que escrevi; referências bibliográficas extraídas dos textos fornecidos e algumas consultas na Internet. (C4-2)</i></p> <p>– <i>É a “escrita do eu” que nos transforma, que nos permite intervir no real, enfrentando-o, compreendendo-o, através da reflexão. // [...] O processo de investigação, selecção e reflexão necessário à realização dos portefólios obrigou-me a ser. (C4-18)</i></p>
<p>Pelo feedback individual e/ou colectivo recebido nas sessões do “estado de arte” dos portefólios</p>	<p>– <i>Por conselho da formadora vim para o computador fazer a minha catarse, ou seja, partir para aquilo que eu tinha percebido acerca do que é um portfolio. Então é hoje que vou “desenhar o esqueleto” do meu portfolio e se bem me conheço é de rajada... (C2 – 18)</i></p> <p>– <i>Ideias e sentimentos foram desfilando durante toda a manhã. Alguns serviram para serenar o meu espírito e reconfortarem-me, pois na noite anterior estava apavorada com a apresentação do primeiro. (C3-4)</i></p> <p>– <i>[...] só apelando a todo o meu optimismo e força de vontade tenho conseguido conciliar tudo com o objectivo de levar “o barco a bom porto”. // Os esclarecimentos e informações dados pela formadora ajudaram-me a estruturar o meu trabalho de aprofundamento. [...] esclareceu algumas dúvidas manifestadas pela turma em relação ao trabalho a realizar para o Portfolio. (C3-12)</i></p> <p>– <i>[...] conter dois aspectos essenciais: evidências e reflexão. Evidências relativamente a capacidades e competências contextualizadas a um determinado tempo e tema; reflexão sobre essas mesmas evidências. (C4-2)</i></p> <p>– <i>Falámos nos critérios de avaliação dos portefólios. Retive que ao nível do discurso, devo procurar aprofundar, inovar e não apenas confirmar o que foi dito ou está escrito, [...]. // No dia [...] algumas “dicas” para apresentar na próxima semana o “state of art” dos portefólios [...]. // Aproveitei a “dica” dada: atirar para um papel palavras soltas e a partir daí fazer a nossas reflexões. [...]. Apresentei-o com o barco e aproveitei a ideia do dia anterior, para expressar o que pretendia através das palavras escritas em</i></p>

	<i>várias partes do barco. (C4-18)</i>
Adendas a reflexões anteriores	<p>– Logo ali, na aula, fui-me interrogando porque estávamos a reagir tão mal à ideia do portefólio? Eu compreendia as razões apresentadas [elencas as vantagens por mim apresentadas relativamente às outras formas de avaliação]. [...] [adenda:] o sentimento de rejeição persiste. [...] postura "preguiçosa", de comodismo e de acomodação à rotina, falta de abertura de espírito ao que é novo, receio da autenticidade e do confronto com as nossas experiências, medos e receios, fundados em juízos preconcebidos, ou consequência dos boatos sobre a dificuldade da realização do portefólio? (C2-19)</p> <p>– [...] avaria de disquete, tive de passar para o computador as reflexões escritas anteriormente. Foi muito interessante nesta fase final analisar o que havia escrito e verificar que o que disse na altura, fazia, agora todo sentido. E se alguma coisa aprendi, aprendi o que era um portefólio e a sua utilidade. Ao reescrever este documento, constatei o meu processo de crescimento pessoal e profissional. Pude verificar o enfoque em determinados temas que mais me agradaram e a singularidade e unicidade do mesmo. Como processo inacabado, ao reler muito do que escrevi, sinto que hoje haveria coisas que alteraria.// Na adenda, de 20/05/2003 à reflexão de 07/05/2003, admite que retomar assuntos já tratados permite aprofundar o conhecimento, sobretudo quando se lhe reconhece utilidade para a sua prática: O texto em análise na aula de hoje voltou a ser redistribuído por um grupo de colegas, [...] [Apresenta uma conclusão pessoal sobre a discussão na sessão em que o texto foi analisado por outro grupo – acrescenta o que não foi referido antes e que nos levou a pedir outra análise]¹²³ (C4-2)</p> <p>– As metáforas para as Orientadores de Estágio/ Cooperantes = TRIBUNAL [DEFESA/ ACUSAÇÃO]. Eu perante eles [era o] PATINHO FEIO (não me valorizava). Ao seleccionar estas metáforas para descrever a experiência de estágio, interpretando-a de modo algo negativo, a formanda promete vir a alterar a metáfora escolhida para a sua pessoa, o que faz cerca de dois meses mais tarde (16/05/2003): CISNE (aumentei a minha auto-estima) (C4-18)</p>
Processo aberto e dinâmico de construção	<p>– Um portefólio reflexivo deve constituir-se numa estratégia flexível e, ao mesmo tempo criativa e inovadora, de aprendizagem e de avaliação, sem obedecer a normas na sua organização. (Quest. 3) (C1-4)</p> <p>– "Libertar a curiosidade, permitir que as pessoas evoluam de acordo com os seus próprios interesses, despoletar o sentido da indagação, abrir as pessoas às questões e à exploração, reconhecer que tudo está em processo de transformação, ainda que nunca se atinja nada de uma forma total..." Foi o que me aconteceu ao longo destas aulas, à medida que me fui abeirando do significado e da importância do Portefólio.// A aprendizagem significativa é um processo pessoal e activo por haver uma relação com o novo com o já existente. (C2-18)</p> <p>– [...] relativamente a muitas aulas, em casa quase me limitei a passar a escrito as reflexões, ligações ou ideias que me afluíram de imediato no decorrer das aulas, relativamente ao tema tratado. Contudo, ressaltou a necessidade de manter uma atitude de abertura e reflexão permanente, como sendo uma postura inerente ao ser-se professor. [...] Não há momentos estanques, que se possam diferenciar ou sobrevalorizar, tudo formou uma unidade coerente. (C2-19)</p> <p>– [desenho de uma escada] Novamente comecei a desequilibrar-me e esta fase está um pouco confusa e aborrecida. (Malabarismo reflexivo/reflexão</p>

¹²³ O texto é "O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: estratégias de supervisão" de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996).

	<p><i>intensiva). Espero não tropeçar na ascensão reflexiva. Caso aconteça, a solução é iniciar novamente a caminhada de acordo com as limitações pessoais. // Afinal não é o portfolio um documento pessoal? (C4-2)</i></p> <p>– [...] <i>resolvi aproveitar um barco (traineira), desenhado com outra intenção, mas que julguei ser o melhor modo de expressar tudo o que tinha a dizer sobre os vários momentos [...] // Fiz também algumas leituras, colhi as expressões que mais me tocaram. // No convés está aquele que pensa no que faz, é capaz de tomar decisões e ter opiniões, sabe adaptar a sua acção aos diferentes contextos, tem a capacidade de analisar, comprometido com a profissão. O capitão do navio, melhor, o homem do leme. A gaivota está na proa e simboliza a autonomia, "ter asas para voar". No porão, encontram-se os primeiros portfolios... Ainda estão à espera de uns retoques, talvez um pouco de pesquisa. O mesmo para as "metáforas" [sobre as personagens nas escotilhas], continuam à janela, esperando de melhores dias.// [...] Procurarei corrigir para a próxima. // [...] A primeira vez que apresentei o "estado de arte" do meu portfolio encontrava-me certamente no meio de uma tempestade. Muito confusa, "amedrontada" até, não sabia o que iria acontecer, como conseguir ultrapassar essa situação. Encontrava-me tal como a gaivota presa ao barco, sem qualquer vontade de voar. Aos poucos o tempo foi melhorando, a tempestade acalmou, o sol começou a brilhar! Finalmente as crianças podem nadar, tudo está mais calmo. Por que me terei esquecido delas? Por que olhei só para o passado? Foi mesmo o reviver de uma "tempestade"! (C4-18)</i></p>
<p>Trabalho de Aprofundamento ¹²⁴</p>	<p>– no final do Trabalho de Aprofundamento – “Formação e Desenvolvimento Profissional” (Reflexão 14), promete voltar ao tema no seu Trabalho Final: <i>Este assunto foi-me abrindo portas e penso direccionar o meu Trabalho Final para a profissionalidade do professor e/ou a sua formação.</i> De facto, o seu projecto de investigação versou a problemática da Formação Contínua de Professores, a oferta disponível e os tipos de formação mais procurados pelos professores (acções). Critica esta opção por ser menos desenvolvimentista do que as “oficinas de formação” e os “círculos de estudo”. (C2-18)</p> <p>– O tema dos dilemas, cujas características permitem a construção escrita de casos, para análise, discussão e sua resolução, é uma preocupação constante desta formanda. Nesta reflexão decide o tema do seu trabalho de aprofundamento e inicia a reflexão citando Torga (<i>Diário de 10-11-1995</i>) que se debate entre o eu poeta e o eu médico – território de conflitos identitários –, considera o seu contexto profissional, igualmente conflitual e afirma a importância dos casos escritos (narrativa autobiográfica) na tentativa de resolução de problemas: “Nestes dias assim de trabalho profissional intenso, cada sintoma pesado numa balança de precisão, cada golpe do bisturi na tangente do erro que o tornaria fatal, o poeta que dentro de mim não se resigna, nem cala, acaba por me irritar como uma criança importuna e teimosa (...) E nem a paz do dever cumprido saboreio quando dispo a bata. É como se um sacerdote acabasse de rezar uma missa em pecado mortal, com o diabo no corpo!” [...] <i>A cadência das aulas vem desenhando a intencionalidade da disciplina, na sequência dos temas tratados. Assim, e novamente regressámos à ideia do eu/professor, onde convivem em constante cumplicidade a dimensão eu e a dimensão profissional. E, por isso mesmo, o palco de muitos conflitos, lutas, ajustamentos..., que vão delineando uma identidade. Começámos mais uma vez por salientar a importância da metacognição, como forma de supervisionarmos as nossas práticas de maneira mais reflexiva e assim atingir o auto-conhecimento pessoal e profissional, quando face a um</i></p>

¹²⁴ Recordamos que nos portfolios das formandas do primeiro curso não se encontravam os seus Trabalhos de Aprofundamento.

	<p>problema nos interrogamos: "Onde está o problema? Em mim, nos outros, o que posso fazer, o que me ultrapassa?" [...] De momento não vou fundamentar estas afirmações, [...] pois como o tema escolhido para o meu trabalho de aprofundamento é – <u>Os Dilemas</u> – fá-lo-ei nessa altura. (C2-19)</p> <p>– Escolhi este tema [Relações Interpessoais] porque pairam entre os professores sentimentos contraditórios perante a complexidade e a mudança, tornando...as relações humanas difíceis, quando deveriam ser de melhor colaboração entre todos.// As mudanças sociais, culturais e tecnológicas forçaram os professores a enfrentar novos desafios, tanto a nível individual com colectivo, originando "mal-estar docente". Num tempo de libertação, os professores encontram-se hoje obrigados a usar a sua inspiração e criatividade para dar novo rosto ao futuro. (C3 – 4) [decorre das suas vivências em contexto de curso ao nível de relações interpessoais]</p> <p>– Avaliação das Aprendizagens - Sendo os métodos de avaliação tão diversos, isso implica a necessidade de se reunirem os trabalhos mais representativos e testemunhos das aprendizagens realizadas "num Portfolio do aluno que funcionará como um organizador das aprendizagens realizadas, podendo ainda constituir uma forma pessoal de reflexão sobre o percurso efectuado, se o aluno colaborar na sua organização". (C3 – 12)</p> <p>– Título: A Investigação Acção – uma estratégia de formação de professores. Insere o seu trabalho de aprofundamento numa reflexão intermédia (Refl. 6A) que se refere às sessões em que se discutiram as estratégias supervisivas, nas quais está incluída a investigação-acção, tema escolhido por si. Retoma a questão das relações interpessoais ao propor uma das hipóteses de tema para o seu trabalho de aprofundamento, sendo a outra relacionada com novas formas de avaliação a aplicar no contexto da sua sala de aula: <i>Propus a realização de um trabalho sobre as relações interpessoais entre docentes em pequenos grupos. Hoje ainda não sei se conseguirei realizar este trabalho, a falta de bibliografia e o enquadramento dentro de uma relação supervisiva deixam-me algo inquieto. Tenho uma segunda proposta que daria uma breve análise sobre a avaliação e o uso de portfolios como instrumento de avaliação no 1º ciclo. // Na Adenda de 20/5/2003 à reflexão de 07/05/2003, afirma: Embora a ideia do trabalho [de Aprofundamento] não tenha surgido com esta aula, é aqui que ele melhor se integra, uma vez que se trata de uma estratégia de supervisão para tornar os professores mais interventivos e reflexivos – solucionadores dos seus próprios problemas. [...] A escolha do tema [...] não foi fácil, queria algo relacionado com os professores, a sua prática e a sua formação,...ao encontro do que desejava. [...] bastante satisfeito com a sua realização. O desenvolvimento do profissional sempre me interessou e sempre achei que a formação de professores, por vezes é muito desajustada à realidade das suas necessidades. [...] [A investigação-acção] é um modelo (excepcional) que envolve a prática dos professores, o seu contexto, as suas necessidades e que aponta para um caminho de desenvolvimento pessoal e profissional.[...] Dois desenhos: 1) um homem a abrir a primeira de uma série de portas com a legenda – Esta poderá ser uma das portas estratégicas para uma nova formação de professores, diferente da actual...; 2) um grupo de pessoas tentando erguer um edifício com a legenda – [...] criando nos professores um espírito de abertura à mudança e inovação, adoptando uma atitude de questionamento permanente e reflexivo com o fim de mudar e melhorar as suas práticas educativas. (C4 – 2)</i></p> <p>– A Narrativa Autobiográfica¹²⁵ – Aceitei e porquê? Porque não consigo dizer não? Talvez! Porque não tinha outra alternativa/solução? Também.</p>
--	---

¹²⁵ Na primeira sessão de “estado de arte” sugerimos-lhe este tema com base na apresentação que fez do seu portfolio.

	<p><i>Certamente será mais um dos degraus que subirei, com algum esforço, mas muita vontade de chegar mais alto. // [...] motivações que me levaram a aceitar este tema e a pesquisar sobre ele, fazendo assim uma retrospectiva do meu percurso profissional, através de reflexões críticas...um maior auto-conhecimento, compreender melhor e ordenar situações [...] causaram...perplexidade. // Quanto ao trabalho proposto [aprofundamento] – a narrativa autobiográfica – a partir da "traineira", passando pelos textos das metáforas, "Eu solitário e Eu solitário" e "Entrevista a I. Alarcão", julguei, no momento, ser um "castigo". Ao ouvir falar nas metáforas fiquei desconsolada pois era aquilo que mais dificuldades me tinha trazido, que menos entendia. Só com grande esforço as consigo encontrar e mesmo assim, quase sempre, julgo serem pouco apropriadas. // Ao fazê-lo hoje, no presente, estou a formar-me, a projectar o meu futuro. A formação não deve ser apenas "consumo" do saber, mas também produção...A pessoa forma-se porque compreende o seu percurso de vida. Há uma implicação do sujeito no seu próprio processo de formação. Ao partir para a (auto)biografia, tentei encontrar uma estratégia que me permitisse ser actor da minha própria formação. Há uma autoformação participada. Várias questões...ao iniciar este trabalho: Como superar as dificuldades do próprio processo de escrita? O que escrever? Como determinar os acontecimentos mais relevantes? Como escrever sobre o ensino se ele é tão natural para o professor como o acto de respirar? O meu ponto de partida foram algumas questões...que me ajudaram muito a encontrar o caminho que percorri: Por que me tornei professora? Que imagens tenho dos primeiros anos que leccionei? Que aspectos positivos encontro no desempenho da minha profissão? Quais as minhas maiores frustrações? (C4-18)</i></p>
--	---

2.3. O narrador

Embora a evidência respeitante a este subtema apareça no tema **A Pessoa** da matriz de análise, consideramos importante a sua referência neste momento da apresentação dos dados, porque o modo como cada formando conceptualiza e constrói o *portfolio* depende muito das suas características, como narrador.

Como já foi possível verificar acima, acometemos aos formandos alguma liberdade na estruturação e redacção do seu *portfolio*, que estivesse mais consentânea com o seu modo de escrever, desde que cumprissem as instruções relacionadas com os aspectos de inclusão obrigatória.

Foram informados de que deveriam encarar o *portfolio* como uma narrativa de cariz autobiográfico, pelo que esperávamos encontrar textos escritos fundamentalmente na primeira pessoa do singular. Nos três primeiros cursos tivemos alguma dificuldade em inculcar-lhes a ideia de que tinham o direito a ser eles próprios e emitir opiniões pessoais. Pela informação que deles fomos recebendo, parece que a tradição de formação a que tinham estado sujeitos não lhes deu a coragem para assumirem o *portfolio* como um diário

profissional.

Como já foi possível observar nos dois subtemas anteriores, a formanda C1 – 3 nunca usou o “eu”, nem mesmo na sua apresentação, escrevendo na terceira pessoa do singular e na primeira do plural, quando se referia a si própria. Os restantes formandos foram alternando o “eu” com outros pronomes pessoais de sujeito. Os formandos do quarto curso, provavelmente por serem mais novos, foram aqueles que utilizaram a primeira pessoa do singular mais frequentemente.

No entanto, a terceira pessoa do singular ou do plural foi utilizada correctamente pelos formandos quando: mencionavam alguns investigadores; falavam de alguns colegas da turma ou de escola como grupo ou classe, dos quais se distanciavam; e quando falavam dos seus alunos.

A primeira pessoa do plural foi utilizada por quase todos os formandos quando se referiam à classe profissional, ao grupo de trabalho e à turma do curso, pressentindo-se neste caso um sentido de pertença. A formanda C1-3, provavelmente pela razão apresentada acima, também utiliza o “nós” sempre que descreve experiências de vida profissional, apesar do seu grande envolvimento nas mesmas.

A formanda C3-12 utiliza a estratégia auto-supervisiva de auto-questionamento de modo muito pessoal. Constrói e transcreve diálogos, consigo própria, em discurso directo. Coloca-se questões na segunda pessoa do singular, como que criando um certo distanciamento propício à observação e à reflexão, realizadas pela profissional que é, e a auto-supervisora que sente ter necessidade de ser para uma melhoria das suas práticas. Eis um exemplo deste questionamento sobre a formação em contexto de curso de complemento, encontrado na Reflexão 3:

[...] fiquei a pensar: "E o texto que o meu grupo vai analisar? Será que vai ser utilizada a mesma estratégia?" Preciso de o ler novamente e de reflectir melhor sobre as ideias aí abordadas. Apesar de ser um texto um pouco "denso", gostei de conhecer as reflexões de D. Schön.

Nas sessões houve um enfoque intenso, conceptual e prático, sobre o uso das metáforas como uma estratégia “desocultadora” de sentimentos e “(des)construtora de sentidos” (Sá-Chaves, 2000b). Todos os formandos as utilizaram de modo mais ou menos criativo, de acordo com as suas características pessoais e com o seu envolvimento sócio-afectivo nos conteúdos da disciplina e na construção do *portfolio reflexivo*.

Uma outra estratégia narrativa, que esperávamos encontrar com mais frequência,

era a evidência da metáfora “apanhar malhas”, utilizada pela formadora Idália Sá-Chaves em contexto do primeiro curso, que nós passámos aos restantes. A expressão contempla o retomar vivências e/ou assuntos profissionais abordados antes e a construção que realizavam sobre eles, tal como quando se apanhavam malhas das meias de senhora, se ia ao fundo da malha caída e com a agulha se iam reconstruindo os pontos. As adendas são um exemplo importante desta metáfora, mas não as classificámos deste modo, uma vez que foram momentos pensados e planeados. As “malhas apanhadas” são, em muitos casos mais espontâneas, mas demonstram igualmente até que ponto as dimensões de conhecimento profissional e as competências supervisivas estavam em crescendo.

As formandas do primeiro e do terceiro cursos não fizeram uso de gráficos, esquemas, gravuras e desenhos pessoais. Interpretámos esta ausência como o resultado da tradição formativa a que estiveram sujeitas. Pelo contrário, os restantes formandos, especialmente os dois do quarto curso, investiram na produção e/ou adaptação de desenhos para ilustrarem as suas narrativas, de vida profissional e/ou de formação, no curso de complemento.

Como já foi perceptível pelo que transcrevemos em 2.2., a formanda C4-18 desenhou e recortou uma traineira para relatar a sua vida profissional em várias fases, acrescentando-lhe elementos ou personagens à medida que a reflexão vertida para o *portfolio* lhe permitia consciencializar o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, o formando C4-2 utilizou desenhos existentes nos programas de computador, para relatar a sua experiência de construtor de um *portfolio reflexivo*, através de uma banda desenhada, em três episódios: “História de um portofóbico”, “A saga de um doente que venceu a portofobia” e o processo de construção propriamente dita e suas implicações mais “científicas”. Para além destas bandas desenhadas, este formando investiu muito nos desenhos para dar suporte às suas reflexões. Por fim, gostaríamos de referir que a formanda C2-18 ilustrou todas as páginas do seu *portfolio*, intitulado *Da Prática à Acção Reflexiva*, com dois desenhos: um, ao topo da página, representando uma sala de aula, e o outro em baixo, o rosto de uma professora em atitude reflexiva, fisicamente parecida com a própria, que interpretámos como ilustrações do título, da prática e da reflexão, respectivamente.

A formanda C2-19 foi aquela que mais citou filósofos, poetas, sociólogos, etc introduzindo alguns diagramas ou gravuras, da sua autoria ou de outrem, que interpretava, nem sempre aceitando as interpretações que os seus autores lhes tinham atribuído,

demonstrando uma competência reflexiva crítica mais sustentada em teóricos de outras áreas para além dos da supervisão. Acontece que sendo professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, também é licenciada em Direito. Julgamos que esta segunda formação bem como as suas características interventivas, de cariz político e social, lhe permitiram desenvolver os seus conhecimentos e uma maturidade intelectual, diferentes da maioria dos formandos das várias turmas.

Terminamos referindo que há três conclusões nos *portfolios* (C2-18, C3-12 e C4-2) que, neste ponto, merecem uma nota especial sobre as características das narrativas nos *portfolios*. Estes formandos deram uma estrutura “circular” aos seus textos, isto é, há coerência nos assuntos abordados e dão-nos evidência do desenvolvimento da sua competência reflexiva de modo mais sustentado, terminando como começaram, mas com mais profundidade. Nos seus textos é fácil encontrar as linhas de força que os moveram na reflexão e no seu desenvolvimento profissional, através do *portfolio* e não só.

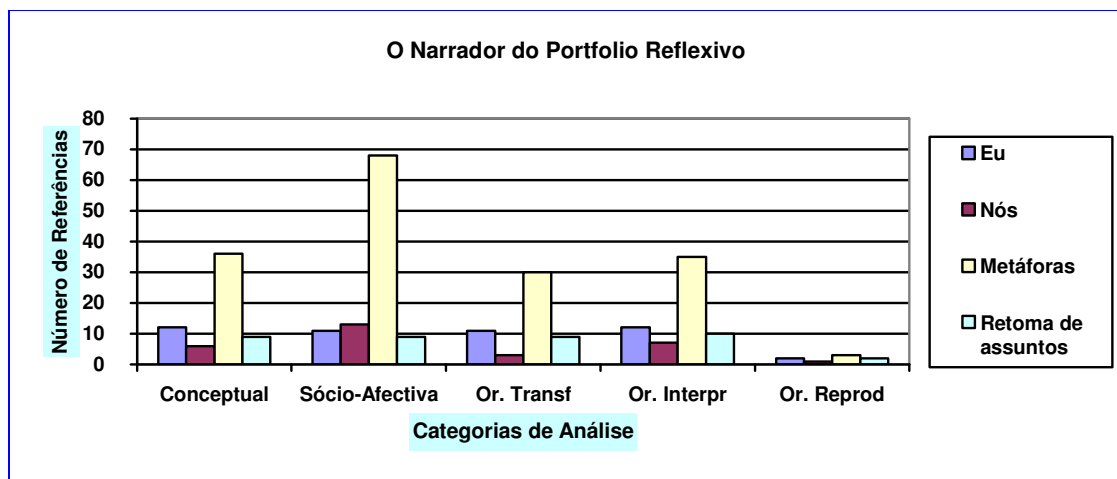


Gráfico n.º 3

No Gráfico n.º 3 pode verificar-se que as metáforas foram o recurso estilístico mais utilizado. Sendo reveladoras dos formandos, dos sentimentos, das suas atitudes e das tomadas de posição perante a formação, os contextos onde se inseriam, as relações interpessoais vivenciadas e a construção do *portfolio reflexivo*, foram sobretudo categorizadas na dimensão sócio-afectiva. Por outro lado, podemos também constatar que as mesmas os ajudaram a reflectir e a interpretar os assuntos revelados na dimensão conceptual.

Apresentamos em seguida as metáforas mais significativas e originais utilizadas pelos formandos, que se constituem em evidência de teorias públicas/privadas que têm sustentado as suas experiências. Embora algumas tenham sido utilizadas pelas formadoras, apresentamo-las quando constituem uma adaptação das mesmas a contextos diferentes, realizada pelos formandos.

A partir deste momento, os dados passam a ser apresentados formando a formando, porque nos parece mais lógico já que deixa de haver temas agregadores para os textos que produzem.

Não vamos transcrever para o quadro seguinte, exemplos específicos para o uso dos pronomes pessoais, porque eles surgem naturalmente nos textos.

Quadro VII – As Metáforas do Narrador do *Portfolio*

Formando	Metáforas	Evidência
C1 – 3	<p>– <i>portfolio reflexivo = um Acto de Liberdade</i></p> <p>– <i>O que choca muitas vezes aqueles que se preocupam com a formação de professores, com a Supervisão, é o desfasamento entre a formação e a realidade dos microsistemas que são as escolas. De tal modo que, no início da profissão, muitos professores "fazem o luto" de uma parte da formação inicial... Para onde caminha essa profissão? A profissão docente caminha no sentido de um "modelo de execução" ou de um modelo de profissionalidade?</i></p> <p>– <i>cortina que se abre</i></p>	<p>– em função da sua flexibilidade e do seu carácter inovador. Consideramos, contudo, que há algo de paradoxal neste acto de liberdade: por um lado, esta formanda acredita na estratégia e na sua capacidade “desocultadora” da sua pessoa em termos holísticos e “atreve-se” a ser criativa na evidência que dá das aprendizagens realizadas. Porém, em consequência da formação “tecnicista” recebida e/ou por razões culturais, gostaria que lhes tivessem sido fornecidas “regras” mais definidas para a sua construção e foi “incapaz” de utilizar o “eu”.</p> <p>– refere-se ao desfasamento entre a formação inicial e os contextos das escolas e questiona o rumo da preparação de profissionais resultante da formação inicial em vigor</p> <p>– autenticação das suas teorias – conhecimento tácito passou a científico porque sustentado na teoria a que teve acesso.</p>
C1 – 4	– a metáfora do	– relacionada com o seu modo de <i>fazer e estar pedagógico</i>

	<p><i>alumbramento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>meias velhas nas quais se apanham malhas</i> – <i>um fio condutor</i> – <i>as metamorfoses</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – reutiliza a metáfora da formadora numa situação de correcção de erros, quando através da metacognição se vai fundo até à origem do erro – do processo que leva o aluno à consciencialização e à correcção do erro – nova referência à metacognição – da sua carreira pela formação e pela prática
C2 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Não saber como fazer, "rói" a minha boa disposição e o meu bom astral [...] e eu ainda a nadar no nada</i> – <i>[...] são a minha bagagem, as minhas descobertas – o que me ficou depois de determinada aprendizagem</i> – <i>normalmente à noite,[...] "repasso" mentalmente o dia: o que correu bem, o que correu mal, o que me deixou felizmente flutuante ou o que me deixou de coração apertado/apreensiva</i> – <i>À medida que vão crescendo [...] dentro da sala, [...] eu tento o mais possível, ficar "encolhida", para ver as suas capacidades de resposta às situações que se lhes deparam.</i> – <i>Durante séculos, a escola foi um "órgão" sem história especial; fazia o seu trabalho regular e tinha o seu crescimento normal. Como "sucos digestivos", no calor e na sombra do tubo digestivo, os professores (mestres) iam assimilando as várias gerações de alunos. Nunca se falava propriamente de escola, mas de ensino.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – o modo como encara a imposição do <i>portfolio reflexivo</i> e a dificuldade em começar a escrever – terminada a formação inicial foi capaz de encontrar as suas estratégias de ensino – a sua apresentação no início da carreira – Explica que o “professor-professor” quando termina o seu dia pode sentir-se de dois modos – <i>Flutuante</i> ou <i>Apreensivo</i> – e assume-se como tal – a sua reflexão sobre os sucessos ou insucessos influencia o modo como se sente. Prova aqui que já era reflexiva antes de lhe impormos o portfolio. – descreve a sua “morte simbólica” de supervisora no processo de autonomização dos seus formandos. – põe em causa a função desempenhada pela escola, até há pouco tempo – “metáfora digestiva”
C2 – 19	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Uma sombra vaga e insípida, que me deixou um vazio pela ausência de qualquer marca</i> – <i>D. Quixote [feminino]: descalça, vestida de burel, de corda à cinta a ir pelo Mundo combater as injustiças e libertar a Dulcineia (Educação / Educação) que estava presa num castelo (sistema), das garras do dragão</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – metáfora para a sua orientadora de estágio – crítica à formação inicial que recebeu – metáfora para a própria, como estagiária – “D. Quixote no feminino – parece que já na altura era uma professora com preocupações sociais

	<p>(conformismo / ignorância)</p> <p>– O texto põe o dedo em muitas feridas. [...] pensar os professores enquanto colectivo, não no sentido corporativista, [...]; o problema das certificações dos Saberes, independentemente da sua correspondência em termos de saber-fazer.</p> <p>– quanto mais conhecimento tivermos acerca da natureza e processos internos dos professores quando vivenciam dilemas, em melhor situação estamos para "dominar" e enfrentar esses dilemas, para que o professor exerça a sua profissão com a "serenidade" que tem de existir nas profissões que o são, sempre no "fio da navalha".</p> <p>– Uf! Por fim as nuvens desfizeram-se, o sol apareceu, empurrou a vida, e, uma brisa fresca sorriu trazendo consigo o entusiasmo.</p> <p>– O processo de reflexão crítica leva a que nos conheçamos melhor, que tomemos consciência do nosso eu. [...] sejamos nós próprios capazes de nos despojarmos de "falsas armaduras" [...]</p> <p>– O ser-se reflexivo, dito por mim em termos populares e de modo simplista é "não andar na profissão por ver andar os outros."</p> <p>– [...] falta de tempo para ser "rato de biblioteca"</p>	<p>– A análise do texto de Canário (1999:11-19) – "A Escola: o lugar onde os professores aprendem" permite-lhe autenticar algumas das posições críticas, face à profissão e à formação.</p> <p>– algumas razões subjacentes à escolha do seu Trabalho de Aprofundamento – a profissão de professor é vivida no "fio da navalha"</p> <p>– interpreta a actuação da formadora no contexto de turma, que consegue alterar o clima até então vigente, no que respeita ao portfolio</p> <p>– uma abordagem da supervisão numa perspectiva humanista, baseada na competência da reflexividade crítica, conduzirá a uma maior segurança profissional e pessoal e a uma maior autenticidade relacional.</p> <p>– critica os professores que não assumem a reflexividade</p> <p>– a necessidade de investigar para construir o seu <i>portfolio</i></p> <p>[Esta formanda utiliza outras metáforas, mas como se relacionam com os pontos 5.2.3. e 5.2.4., apresentamo-las lá]</p>
C3 – 4	<p>– Em vez de "puxarmos" pelo outro para que caminhe pelo menos ao nosso lado, acotovelamo-nos para que fique para trás.</p> <p>– Todas estas constatações foram-me "fechando na minha concha"</p>	<p>– tipo de relações interpessoais na vida profissional – perspectiva negativa</p> <p>– a sua reacção às relações interpessoais de sinal negativo – justificação da sua pouca participação nas aulas</p>

	<p>– <i>Sou produto da escola tradicional onde se valorizam as "cabeças cheias" em detrimento das "cabeças bem feitas", onde se avaliava pela quantidade de conhecimentos debitados e onde a educação para a participação e para a reflexão esteve sempre ausente. Hoje sinto essa lacuna e é tarde demais para a superar.</i></p> <p>– [...] <i>Durante o percurso para casa "viajei" até ao ano de 1980, data em que ensaiei os meus primeiros passos na difícil, mas apaixonante "arte de educar". [...] crianças que foram a preciosa "matéria-prima" do meu estágio [...] Mas a metáfora não aparecia. [...] nem tudo foram "rosas", [...] a falta de confiança e auto-confiança e auto-domínio.</i></p> <p>– <i>Se a vida é tão madrastra para tantas crianças, a escola não deve continuar a perpetuar as desigualdades com a indiferença e a falta de empenhamento na resolução destes casos.</i></p>	<p>– com algum pessimismo, apresenta o seu contexto de formação inicial, mas adiante esta linguagem metafórica parece entrar em contradição com a perspectiva que nos dá sobre a mesma. Presumimos que esta contradição decorre dos momentos vividos na formação em que está inserida e na qual as relações interpessoais não lhe têm sido agradáveis, como já indicámos acima. (cf. Quadro nº 5 – Trabalho de Aprofundamento)</p> <p>– a viagem até casa, após as aulas, serve de mote para a “viagem no tempo”, até ao estágio, na tentativa de encontrar metáforas que descrevam os intervenientes. Não as encontra mas percebe-se que o mesmo terá estado na génese do seu modo de estar na formação – “receio de se expor”.</p> <p>– questiona a falta de eficácia da escola como interventora na sociedade e no desempenho do seu papel social.</p>
C3 – 12	<p>– <i>"ontem, hoje e amanhã" porque era com esta perspectiva que ela nos transmitia tudo o que sabia sobre a vida e a educação. Entendia que o presente só fazia sentido quando se conhecia o passado e se vislumbrava o futuro. [...] no tempo em que muitos colegas de outros grupos...se consumiam à procura de "bonecos e bonequinhos", "coisas e coisinhas" para "enfeitar" as aulas, ela dizia-nos que o mais importante era conseguir "muita uva e pouca parra" [...] a qualidade era muito mais importante do que a quantidade.</i></p>	<p>– Utiliza o título de uma canção de José Cid e linguagem metafórica para descrever a actuação da sua orientadora, criticando, por contraste, o posicionamento de outros supervisores face às práticas dos seus colegas de estágio, através de outras metáforas – crítica à formação inicial.</p>

	<p>– <i>é "muita areia para a minha carruagem"</i></p>	<p>– os conteúdos de <i>Supervisão I</i>, sua densidade e quantidade</p>
C4 – 2	<p>– Metáfora para si: <i>Aberto à novidade; Expectante; Pedaco de barro ávido de forma nas mãos do oleiro.</i> Justificação das metáforas: <i>o sonho tornou-se realidade... a felicidade da formação que sempre quis fazer e também encontrar alguém que também amava a profissão e veio desmoronar os modelos negativos dos meus professores primários. Era o barro disposto a ser trabalhado, mas não de uma forma inerte.</i></p> <p>– Metáforas do Orientador: <i>Chefe mas pouco; E tudo o vento levou; Nuvem passageira; Oposto ao vento: vê-se mas não se sente.</i></p> <p>– Metáforas do Cooperante: [...] <i>Mestre oleiro que afincadamente dá forma ao pedaco de barro.</i></p> <p>– <i>Não fui formado para colocar meninos a dormir [desenho]. Mas para desenvolver seres acordados, inconformados, investigadores que partam à busca do desconhecido e construam o seu futuro. Tenho sido capaz? Não sei!</i></p> <p>– <i>Um professor é um actor sem máscara (por vezes tem de usar algumas) que se relaciona com outros actores na construção de uma peça em vários actos.</i></p> <p>– <i>Esta ideia de líder é algo que eu perfilho [...] ninguém faz nada sozinho [...] é necessário alguém que incentive outros pouco motivados. Por isso, comparei esta fase da entrevista a um comboio: uma locomotiva não faz o comboio, mas sim uma série de carruagens movidas por uma locomotiva.</i></p> <p>– <i>Novamente comecei a desequilibrar-me e esta fase</i></p>	<p>– no seu estágio, identifica-se com um "eu" transformável e trabalhador pela acção de um supervisor dialógico e desenvolvimentista dos formandos (cooperante), que o ajudou a ultrapassar as más recordações de aluno do primeiro ciclo. Porém, o supervisor do ensino superior é apresentado de modo menos positivo, o que entendemos como uma crítica à formação inicial.</p> <p>– cruzando a linguagem metafórica com um desenho, interroga-se sobre a eficácia da sua acção pedagógica, dando-nos a conhecer o que entende ser a sua função – preparação de seres autónomos e construtores do seu próprio futuro.</p> <p>– reconhece ao professor a necessidade de usar “máscaras” para não comprometer as relações interpessoais e impedir uma acção mais eficaz</p> <p>– utiliza a metáfora do “comboio” para nos dar a sua interpretação de liderança, coincidente com aquela que Alarcão (2002b) apresenta na entrevista analisada na aula.</p> <p>– Mais uma vez utiliza o desenho de uma “escada” encostada à parede para descrever o processo dinâmico</p>

	<p><i>está um pouco confusa e aborrecida. (Malabarismo reflexivo / reflexão intensiva) / Espero não tropeçar na ascensão reflexiva. Caso aconteça a solução é iniciar novamente a caminhada de acordo com as limitações pessoais. Afinal não é o portfolio um documento pessoal?</i></p> <p>– Os seus testemunhos levaram-me à infância. Fizera-me bem estes momentos de evasão catártica no meio da turma. Como foi bom este filme da minha curta existência que me ajudou a perspectivar a minha existência futura. [...] este momento, fez-me alimentar a esperança adormecida de que um dia concretizarei o desejo de escrever algo. Penso que este momento foi o fecundar de uma pequena ideia, que ficará a ovular numa gaveta a abrir não sei quando.</p>	<p>de construção do seu <i>portfolio reflexivo</i> e do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta escada equilibra-se e/ou desequilibra-se, sucessivamente, à medida que os assuntos sobre os quais tem de reflectir são mais ou menos motivadores. É o seu modo de avaliar o seu portfolio, de reiterar o conceito de <i>portfolio</i> e de nos dar a conhecer o seu modo de estar na vida/profissão – recomeçar sempre que seja necessário.</p> <p>– Este formando acusa a sua experiência de aluno do 1º ciclo de lhe ter atrofiado a sua competência de escrita, razão pela qual reagiu mal à obrigatoriedade de construção do portfolio. No momento da segunda sessão do “estado de arte” dos portfolios, a linguagem metafórica, que alguns dos colegas imprimiram aos seus <i>portfolios</i> e as recordações catárticas de momentos antigos, fazem com que se sinta melhor e esperançado de que vai retomar a escrita abandonada na adolescência.</p>
C4 – 18	<p>– Reflectindo hoje sobre o que disse e fiz, dei conta que realmente a gaivota só ainda poderia estar “presa” ao barco. As asas ainda pouco cresceram, pouco consegue voar. [...] Procurarei corrigir para a próxima. Nas “ondas”, onde eu situei a minha vida pessoal, devia ter mostrado também a outra face: a vida profissional, os meus alunos, no fundo a razão de toda esta reflexão, o repensar para conseguir renovar a minha acção.</p> <p>– Na análise à peça, e logo no</p>	<p>– Já verificámos no ponto 5.2.2. que todo o <i>portfolio</i> desta formanda se constrói em volta da metáfora da “traineira” pousada na qual está a formanda – uma gaivota pouco autónoma, da primeira vez que apresenta o seu portfolio, mas mais capaz de voar da segunda.</p> <p>– Retoma a reflexão sobre a primeira apresentação do seu <i>portfolio</i> e toma decisões sobre a próxima apresentação, que nos revelam a sua competência auto-supervisiva que a escrita do <i>portfolio</i> ajudou a desenvolver. Se não tivesse tido necessidade de reflectir neste, talvez não se tivesse apercebido do que ficou por referir. O suporte escrito – o desenho da traineira – foi fundamental.</p> <p>– Os formandos assistiram à peça “Chão de Almas”¹²⁶</p>

¹²⁶ Texto da autoria do professor de Expressões (módulo da disciplina de Didactologia II), com base em obras de Torga e Aquilino. Concordámos a que esta “ida ao teatro” se tornasse uma componente diferente de uma

	<p><i>início, com o uso das máscaras apareceu a ideia do oculto, das trevas, da escuridão. As máscaras caíam e os conflitos surgiram – os problemas da comunidade. [...] transportou-me para a minha Prática Pedagógica (formação inicial). Vi-me nas reuniões que já na altura se chamavam "Reuniões de Reflexão", mas que de reflexão para construir, para evoluir, crescer, pouco tinham. Os colegas de grupo, tal como na peça tomavam partido por este ou por aquele no "combate", mas no final, todos acabavam por se entender e fazer a "festa", "dançando" tal como na peça. No final, quando cada um falou, houve também uma aceitação das pessoas. Cada personagem estava mais trabalhada, mais preparada. Penso que aqui se pode dizer que o "eu solitário" passa a "eu solidário". Será que no final da minha formação inicial isso aconteceu? Apercebo-me agora que, nestes anos de serviço tenho continuado a ser um "eu solitário". As asas que tenho para voar permitiram apenas pequenos voos, muito baixos. Terei medo de cair e de me magoar?</i></p> <p>– <i>Com o trabalho de equipa, com a partilha é possível navegar com mais confiança. A gaivota já se começa a aventurar, faz pequenos voos. As crianças divertem-se felizes, seguras, despreocupadas... Refletindo um pouco cheguei à minha sala, à aluna marginalizada pelos colegas... Estamos no final, pouco consegui modificar,</i></p>	<p>com a tarefa de a relacionarem com a supervisão em vários contextos. Esta formanda associa “as máscaras” à escuridão de quem não reflecte; sente-se ainda muito solitária por medo de cair e de se magoar; já parece assumir-se como a “gaivota”, pouco autónoma que vai surgir na primeira apresentação do “estado de arte” do seu portfolio.</p> <p>– Através desta reflexão sobre a peça consegue “passar em revista” quase toda a disciplina de <i>Supervisão I</i>, no que respeita aos conteúdos dos textos lidos e à sua vida profissional – auto-consciencialização.</p> <p>– Mantendo a metáfora da “navegação” e da “gaivota”, transfere as teorias e as estratégias já apresentadas, para a construção conseguida do seu portfolio, para um caso concreto da sua prática pedagógica que ainda não foi resolvido. Sente-se mais corajosa para se aventurar em novos voos conducentes à solução daquele problema. Tal como a construção do <i>portfolio</i> é um processo dinâmico, que se reinicia/retoma quando algo não resulta, também a prática pedagógica deve ser encarada do mesmo modo.</p>
--	--	--

aula de Supervisão I, porque o convite recebido fazia prever que a peça analisava relações interpessoais, lideranças, etc.

	<p><i>vou procurar encontrar as razões de tão fracos resultados. Quais as estratégias que falharam? Resta-me recomençar, verificar novamente o percurso feito, os erros cometidos, para superar esse problema, dar-lhe uma solução.</i></p>	
--	---	--

2.4. Dificuldades

Retomamos os subtemas, relativos à construção de cada um dos oito *portfolios*, constantes da matriz de análise.

Como já foi possível verificar em alguns dos indicadores antes transcritos, a imposição do *portfolio reflexivo*, como estratégia de formação e de avaliação da disciplina de “*Supervisão I*”, provocou nos formandos um misto contraditório de atitudes e de sentimentos, tendo a dimensão positiva destes sido, em muitos casos, a evolução natural de uma primeira reacção afectiva e/ou conceptual negativa para com o *portfolio*.

A literatura da especialidade confirma este tipo de reacções a partir da rejeição inicial ao *portfolio*. Afirmam vários autores que, com o tempo, os formandos demonstram aceitar esta estratégia de formação e avaliação, porque muitas vezes esta proporcionou satisfação pelo “dever cumprido”, alegria por se ter conseguido lutar contra a vontade de desistir, prazer pelas oportunidades de reflexão sobre o passado, e até uma certa nostalgia pelos momentos de reflexão a que o *portfolio* obrigou.

Começamos por apresentar evidência conjunta de ambas os tipos de reacção, na medida em que, na maioria dos *portfolios* analisados, após uma rejeição mais ou menos agressiva da estratégia, chegados à “Conclusão”, quase todos já aceitaram a estratégia e muitos até já sentem prazer na sua construção. Pela negativa são estes os sentimentos e atitudes demonstrados pelos formandos ao longo do *portfolio*: 1) ansiedade, incerteza, falta de confiança; 2) frustração, desespero, medo, desalento, injustiça e rejeição; 3) retraimento. Por outro lado, a perspectiva positiva surge associada aos seguintes sentimentos e atitudes: 1) desafio *versus* risco; 2) alegria, satisfação, felicidade, coragem, empatia, amizade; 3) autonomia; 4) motivação. Como temos vindo a fazer para dados anteriores, o Gráfico n.º 4 apresenta-nos o número de ocorrências para cada conjunto semântico. Colocámos um intervalo em cada categoria de análise entre as referências aos dados negativos (à

esquerda) e aos positivos (à direita) para facilitar a leitura dos mesmos.

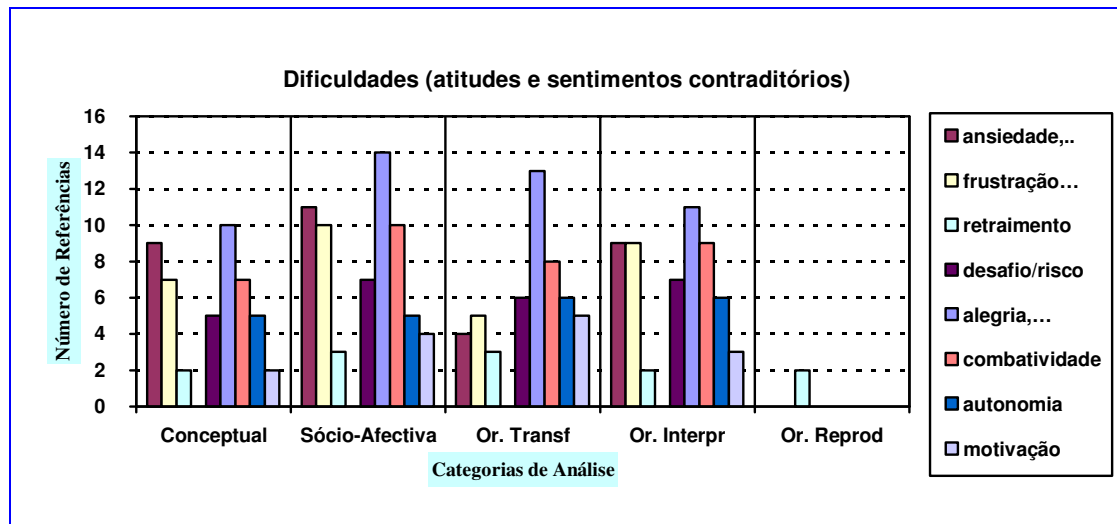


Gráfico n.º 4

Se compararmos todas as referências de carácter negativo e positivo, nota-se uma preponderância dos aspectos mais positivos sobre os negativos, sobretudo na Dimensão Sócio-Afectiva e nas Orientações Transformadora e Interpretativa da Reflexão. Concluimos que, quanto mais motivado e satisfeito o formando estiver, mais facilmente se envolve com a experiência de construção do portfolio, assumindo o seu valor formativo e o âmbito mais alargado da sua avaliação.

Se retermos os *portfolios* analisados ou as sínteses relato (Anexo 7), verificamos que há uma evolução cronológica no sentido do posicionamento mais positivo perante o portfolio, sua construção, conceptualização, dificuldades e valor formativo. As reacções de menor aceitação ou de receio vão dando lugar a reacções de maior aceitação e compreensão. Esta evolução já foi por nós prevista na tabela organizadora das dificuldades que a memória da leitura de todos os *portfolios* e da observação directa nos revelaram e que foram corroboradas pela investigação realizada.

Por este motivo, optámos por apresentar as dificuldades paralelamente com o modo como os formandos as foram ultrapassando.

O Quadro VIII apresenta as evidências do que os formandos escreveram ao longo da construção do portfolio. No início, quando ainda estavam confusos, temerosos e/ou revoltados e mais adiante, quando já o aceitavam, gostavam de o escrever e/ou imaginavam que iam ter saudades. Mantivemos a ordem cronológica das entradas dada

pelos formandos para que se entenda mais facilmente o que afirmámos acima sobre a evolução verificada.

Acresce que a “vitória” dos sentimentos de sinal positivo sobre os de desalento, receio e ansiedade conduz os formandos a uma maior desocultação do seu “eu” perante si próprios e para nós, na nossa dupla função de formadora e de avaliadora do produto de construção do *portfolio*; ele é também retrato de uma formação avaliável porque documentada nas palavras de quem a recebeu. (Amaral, 2005:79-80; Apóstolo, 2005:152, 158; Veiga Simão, 2005:98; Shulman, 2004, 1998; Donnelly, 2003; Dinham e Scott, 2003; Sá-Chaves, 2000a,b; Lyons, 2000, 1998)

É esta dupla dimensão avaliativa e formativa que torna o *portfolio reflexivo* uma estratégia a privilegiar, até porque ambos os processos podem e devem ser enfocados no formando e no formador, pois acredita-se que tanto um como o outro se desenvolvem pessoal e profissionalmente (Grilo e Machado, 2005:43; Xu, 2004:257).

Quadro VIII – Atitudes e sentimentos contraditórios/complementares face ao portfolio

Formando	Atitudes e sentimentos contraditórios/complementares face ao <i>portfolio reflexivo</i>	
	Dificuldades	... ultrapassadas/contornadas ...
C1 – 3	– Citando Philippe Meirieu (cit. por Perrenoud, 1995:20) diria que “é muito bonito o que me propõem, mas como realizá-lo atendendo às minhas competências, ao meu estatuto, aos meus alunos, à minha vida?”	– [...] proporcionou-me uma dinâmica de crescimento pessoal e profissional, pois todo o trabalho realizado para a sua estruturação, apesar de “complicado”, foi algo estimulante, motivando uma melhor aprendizagem dos conteúdos da disciplina.
C1 – 4	– A diversidade de conceitos de portfolios apresentada pelos diferentes docentes introduziu no grupo-turma alguma confusão que se reflectiu ao nível da estruturação, desenvolvimento, etc. – [...] empreendemos a construção deste portfolio. Foi uma tarefa complexa, exigente e desafiadora	– [...] uma vez compreendido o objectivo e o alcance da tarefa, sentimos que desenvolver o trabalho de outra forma não teria muito sentido ...
C2 – 18	– No primeiro dia e ao contrário do que costuma suceder, fiquei com uma primeira impressão: Não entendi “para que me serve” o portfolio, nem tão pouco o que é, embora sentisse que era uma mais valia para a minha formadora. [...] um dossier igual ao que fui fazendo no meu curso? [...] sem qualquer interesse naquela “coisa”... – Sinto-me deveras apreensiva. Não, na realidade sinto-me contrariada e “atropelada”.	– Reconheço que preciso de começar por uma ponta, se quero ter um pouco de paz de espírito. – É sem dúvida uma mais valia para todos nós, [...] passar para o papel, [...] o que fiz, porque fiz assim, deveria ter feito ...

	<ul style="list-style-type: none"> – Cada vez que me sento em frente ao meu computador e tento escrever algo, não consigo, por não saber por onde lhe pegar, como fazer, por onde devo começar. – Barafustei por me sentir impotente e por não saber como iniciar. Reflectir já o fazia mentalmente. 	
C2 – 19	<ul style="list-style-type: none"> – [...] o sentimento de rejeição persiste. [...] postura "preguiçosa", de comodismo e de acomodação à rotina – Levará isto a efeitos positivos, a mudanças efectivas e duradouras nos comportamentos, transformando-os assim em professores reflexivos? Tenho algumas dúvidas? – As coisas não correram muito bem nesta primeira aula! Quanto a mim, e a título de desabafo, já me pedem para fazer um exercício catártico, escrevendo [...] 	<ul style="list-style-type: none"> – “tranquilizou-me”, deu-me alguma segurança por saber confirmadas algumas teorias privadas, por autores reconhecidos. – Até mesmo a “generosidade” de algumas notas de avaliação dos portfolios pode ter gerado um sentimento de autoconfiança que no futuro vá incentivar trabalhos de reflexão e análise da prática pedagógica. – Espicacou-me, para estar mais aberta por um lado, por outro, levou-me a ir ler e reflectir sobre livros que já tinha, mas fechados há muito tempo. – [...] ao nível destes cursos o trabalho deve estruturar-se na reflexão [...] / avaliação mais abrangente/ incentivo a mais trabalhos de reflexão.
C3 – 4	<ul style="list-style-type: none"> – O seu carácter de novidade de que se revestiu para mim. Incerteza e alguma ansiedade no seu arranque. [...] Muita apreensão e dúvida bailava nas nossas mentes ou não se tratasse de uma novidade para quase todos nós. – [...] neste momento me sinto perdida e receosa de não ser capaz – [...] na noite anterior estava apavorada com a apresentação do primeiro. – Muitos "adamastores" se cruzaram nesse percurso que tentei contornar umas vezes com mais dificuldades, outras com menos. – Deixei ficar embora pouco confiante na sua qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> – [...] reflectir sobre as minhas práticas pedagógicas de uma forma mais objectiva, aprofundada e sistemática. – Valeu a pena? Claro que valeu, porque permitiu rever emotiva e criticamente a minha carreira baseada no que estava a aprender, reflectir sobre o que devia ter feito ou fiz menos bem, projectar o futuro através das aprendizagens enriquecedoras que construí na interacção com os outros. Resta-me a esperança de o ter conseguido.
C3 – 12	<ul style="list-style-type: none"> – Preocupação, angústia, insegurança, medo e uma certa aflição [...] foram os sentimentos manifestados durante e após a aula por muitas colegas da turma. – Na primeira aula, quando ouvi falar pela primeira vez neste assunto, achei que seria capaz de "produzir" o meu Portfolio sem grandes angústias, mas afinal não é tão simples como eu imaginara. – Reflexões, análises, trabalhos [...] E as outras cadeiras? E os meus alunos que não queria prejudicar...? E a família que tanto precisa de mim? – [...] com tanto que fazer e estudar não sei como "esticar" o tempo 	<ul style="list-style-type: none"> – No contexto do nosso curso eu concordo com o Portfolio como instrumento de avaliação. [...] um professor é obrigado a fazer uma aprendizagem muito mais profunda. – [...] voltar à escola já com uma certa idade. [...] Hoje faço-o com prazer e, como já afirmei algures neste Portfolio, gostaria de estar a tirar este curso a "tempo inteiro". Aí as reflexões também me dariam muito gosto e nenhum trabalho me custaria realizar.

	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Enfim, assustei-me um pouco mas como nunca fui pessimista, recordei a mensagem que um dia há muitos anos, [...] adolescente, uma colega mais velha me enviou e que dizia: "Põe quanto és naquilo que fazes: por isso, a lua toda brilha e alto vive."</i> – <i>Fiquei a conhecer melhor o que se pretende com o Portfolio mas, ao mesmo tempo, o tal receio de não estar a corresponder àquilo que me é pedido, volta a povoar o meu espírito.</i> – <i>[...] o cansaço que sinto que se reflecte nas reflexões.</i> 	
C4 – 2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Andei a tentar digerir este tipo de avaliação [...] "fui ao fundo do poço, desanimei." O problema era como: emergir novamente e recomeçar. Pensei: não sabes, aprendes. Como? Ver, ouvir, reflectir e agir sem medo. Foi surgindo a resposta na própria aula e retive algumas palavras: processo, criatividade, pessoal e peça única [...] Na sala de aula e com a leitura de outros textos, "fez-se luz no fundo do poço" e a pouco e pouco fui escalando a vertigem inicial, ultrapassando dúvidas e angústias.</i> – <i>Perante a proposta elaboração de um portfolio fiquei alarmado. Foi um processo difícil [...] encontro com esta realidade, mas como é processo não está acabado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Após ter encontrado um fio condutor, o trabalho desenvolveu-se de uma forma regular e motivante.</i> – <i>As reflexões iniciais deram-me algum gozo e comecei a sentir-me capaz [...] Atingi alguma estabilidade de reflexão [...] textos mais pesados como o das Estratégias de Supervisão e a situação alterou-se de novo.</i> – <i>Daquilo que é feito com esforço surgirá no final um prazer redobrado.</i> – <i>Este novo modelo de avaliação tem-me agradado, talvez pela novidade e pela reacção negativa que demonstrei no início. Esta situação fez-me pesquisar sobre o tema e alertar para as potencialidades de um portfolio. O doloroso processo de iniciação [...] uma agradável surpresa que me dá prazer fazer, sentindo apenas a angústia de não ter tempo [...]</i> – <i>Não é que o rapaz foi tomando gosto pela coisa. [...] O Luís conseguiu alcançar a meta que se propôs. [...] Venci a doença dos portfolios. <u>Estou</u> curado. Lupi!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! [banda desenhada]</i> – <i>Agora que concluí estas reflexões, sinto já uma certa nostalgia das horas dispendidas a fazer as mesmas. Foram momentos de uma solidão feliz, de uma catarse que me ajudaram a conhecer melhor enquanto pessoa e profissional.</i> – <i>Ao acabar este portfolio reflexivo sinto-me satisfeito [...] A "portfobia" inicial transformou-se num prazer final. Foi uma experiência gratificante, diferente, uma forma de avaliação inovadora, que penso vir a estudar um pouco melhor para eu mesmo a adaptar à minha actividade educativa. [...] Portofobia não! Portofoliar sempre!</i>

<p>C4 – 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Muito insegura no começo, esperando por melhores dias, mais iluminados, pois não conseguia escrever nem uma linha. / Comecei a encontrar uma luz quando li [...]</i> – <i>Muito confusa, "amedrontada" até, não sabia o que iria acontecer, como conseguir ultrapassar essa situação. [...] Aos poucos o tempo foi melhorando, a tempestade acalmou, o sol começou a brilhar!</i> – <i>não sabia o que era um “portfolio reflexivo”; preguiça de escrever, de reflectir.</i> – <i>o que ainda faço com bastante dificuldade.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Comecei a interrogar-me mais, a reflectir sobre a minha acção e sobre o meu percurso profissional. [...] Aumentou o meu gosto pela escrita, apesar de ter começado como um “mal” registo “necessário”.</i> – <i>Ao nível pessoal foi vantajoso pois, ao reconstruir o meu percurso profissional e pessoal e ao reflectir sobre eles, cresci. [...] Quero ainda salientar a importância do “partilhar”, do diálogo entre formando e formadora e entre formanda e formandos.</i> – <i>É inovador, sai do rotineiro a que já nos tínhamos acomodado; promove a mudança.</i> – <i>Mais auto-consciente, mais vigilante (observadora), mais cuidadosa ao avaliar o que resultou ou não resultou.</i>
-----------------------	--	---

Passamos agora a tecer algumas considerações sobre os dados transcritos acima.

Uma das dificuldades para estes formandos foi a subjectividade que poderia ocorrer na avaliação do mesmo. O carácter de novidade foi também mencionado pelos formandos C1-4, C3-4 e C4-18. Colocámos estes dois aspectos juntos porque decorrem da falta de hábito de utilização desta estratégia e do receio de um “novo” instrumento de avaliação. Tal como aconteceu com as outras dificuldades, a maioria dos formandos acabou por reconhecer que o *portfolio* promove uma avaliação mais justa e compreensiva, pelo que também afirmam vir a poder utilizá-lo com os seus alunos, após uma investigação mais profunda sobre o tema.

As referências iniciais à dificuldade em começar a escrever e à complexidade da tarefa, vão-se esbatendo e resolvendo, acabando alguns dos textos por nos revelar a recuperação de um hábito, que lhes dava prazer, ou a consciencialização de uma capacidade para a escrita. Referem igualmente a dificuldade em se concentrar e em estruturar os textos. No formando C4-2, esta ausência terá resultado de atitudes “castradoras” da escrita dos professores com quem se cruzou no ensino básico. Para além deste aspecto, outros há que afirmam não gostar, nem ser capazes de escrever, o que acaba por ser contrariado pelos textos produzidos. Interpretámos estas “queixas” e “receios” como o resultado provável de um posicionamento semelhante ao referido por C4-2, isto é, os professores, do básico e do secundário, dos formandos que assim reagem, influenciaram-nos negativamente porque não promoveram nem a coragem nem a

competência para a escrita. A nossa experiência neste contexto, onde a criatividade e as opiniões de cada aluno eram pouco consideradas e credibilizadas, foi semelhante à dos formandos, e só muito tarde, na profissão, viemos a “arriscar” a expressão de teorias práticas e de sentimentos face à mesma.

Alguns formandos referem ainda a dificuldade decorrente da diversidade de conceitos de *portfolio reflexivo* no contexto da formação em curso e da própria formação inicial, na qual referem que as “reflexões” não o eram realmente. Consideram que este aspecto conduziu a alguns problemas na construção do portfolio, na selecção dos temas e no modo como os deveriam apresentar para responderem ao que lhes era solicitado.

Como confirma a investigação (Amaral, 2005; Grilo e Machado, 2005:34; Veiga Simão, 2005:96; Ellsworth, 2002:348; Sá-Chaves, 2000 a,b; Chein, 1998; Donnelly, 1998; Huber, 1998; Passow, 1998:75), um dos maiores problemas, se não o maior, que os formandos têm de aprender a contornar, durante a produção de um portfolio, é o factor tempo. Tempo para a investigação a testemunhar no *portfolio* e tempo para a sua redacção. Abstivemo-nos de transcrever extractos de texto sobre este subtema na tabela anterior, porque não apresentam qualquer originalidade em termos da linguagem utilizada. Apenas alguns formandos referem sentir-se “injustiçados” face àqueles que conseguiam estatutos “especiais” como trabalhadores-estudantes. Não investigámos a veracidade destas situações, no contexto deste curso de complemento de formação, pelo que não deverá ser tomada em consideração para conclusões deste estudo.

No Gráfico n.º 4 apresentámos os dados sobre as atitudes e os sentimentos de sinal positivo e negativo desenvolvidos pelos formandos face ao portfolio. No Quadro VIII, pusemos lado a lado, a evidência desses “sentires” e “agires” em cada formando, mas a leitura deste quadro também nos permite resumir as dificuldades enfrentadas por estes, sobre as quais acabámos de tecer algumas considerações. Por isso, não voltamos a apresentar um quadro com evidência destas dificuldades, limitando-nos a sintetizar a análise que fizemos sobre as mesmas no Gráfico n.º 5, o que nos permite verificar que dificuldades foram mais referidas por estes formandos:

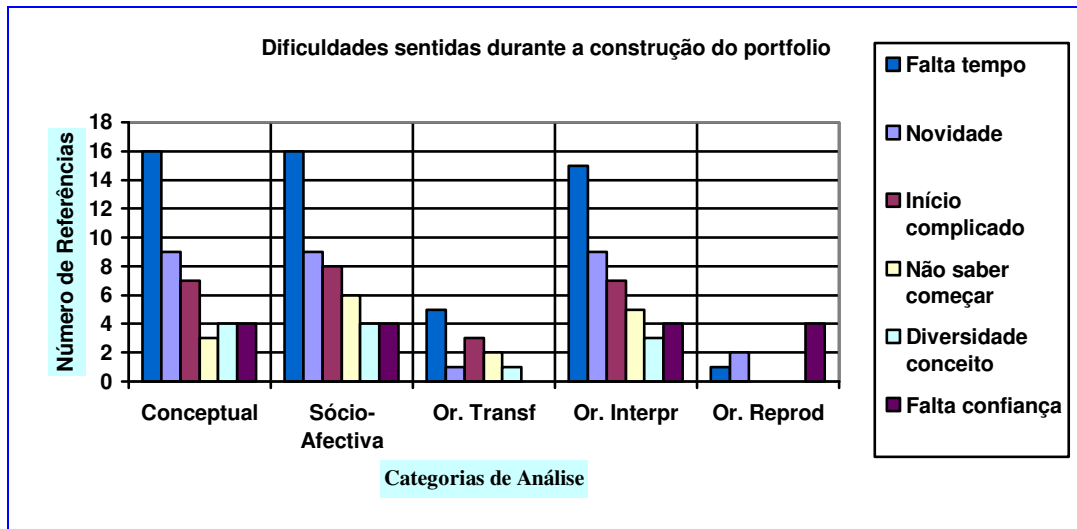


Gráfico n.º 5

Apesar de não ser um padrão comum em todas as dificuldades, no Gráfico n.º 5, nota-se que a Orientação Transformadora da Reflexão é relativamente baixa, para quase todas as dificuldades e inexistente no que concerne à falta de confiança. Porém três formandos (C1-4, C2-18 e C4-2) referem vontade de alterar este sentimento e indicam as estratégias utilizadas durante a construção do *portfolio* que poderão alterar a sua atitude face à escrita.

2.5. Valor formativo/vantagens

Já foi possível identificar algumas das vantagens que os formandos atribuíram à construção do seu *portfolio reflexivo*, no Quadros VII e VIII. Tanto essas, que nós associámos às características do narrador, do formando e da pessoa global, capaz de atitudes e sentimentos, como as que elencamos a seguir, decorrem das matrizes identitárias dos autores de *portfolios*, na sua dupla dimensão. Desse modo poderemos vir a concluir que a estratégia de formação e de avaliação implementada em sede deste curso de complemento veio contribuir para o desenvolvimento integral dos formandos cujos *portfolios* analisámos.

Começamos por apresentar as vantagens que os formandos reconheceram na construção do seu *portfolio reflexivo*, que se relacionam com algumas das apresentadas na literatura da especialidade. Na sua opinião, esta estratégia representa um “instrumento de avaliação alternativa, mais justa e completa”, a qual contemplando o produto e o processo,

lhes conferiu “autoconfiança e bem-estar” pelo seu poder catártico e proporcionou-lhes “prazer em reflectir sobre o passado”. Por este motivo Beck, Livne e Bear (2005) e Ryan (2000) defendem a utilização de *portfolios* simultaneamente formativos e avaliativos. Para além disso, a subjectividade da avaliação dos *portfolios* pode ser minorada com apresentações públicas entre pares, no contexto de formação antes de enfrentarem um júri constituído por um mínimo de duas pessoas que leram o *portfolio* e que ao colocarem questões aos seus autores lhes dão a oportunidade de clarificar o que escreveram e de “brilharem” como autores de um texto, cuja riqueza pode não ter sido entendida em toda a sua dimensão pelos leitores/avaliadores. A avaliação torna-se assim mais autêntica, mais dinâmica, (interacção leitor / autor), mais fundamentada e participada (os pares com quem reflectem durante a apresentação). Todos estes “confrontos” de ideias contribuem para uma menor subjectividade da avaliação por portfolio, contrariando assim alguns dos seus críticos (Apóstolo, 2005:157; Tillema, 1998 cit. por Grilo e Machado, 2005:33; Veiga Simão, 2005:96).

A reflexão escrita sobre experiências passadas permite-lhes: construir sínteses realistas sobre o que realizaram melhor ou menos bem; compreender esses actos práticos mais claramente; sentir-se mais capazes (“deslumbramento”, Sá-Chaves, 2000b:171); e aperceber-se das dimensões de conhecimentos essenciais possuídas (Gonçalves e Serrano, 2005:175; Ellsworth, 2002:347; Borko *et al.*, 1997:351; Shulman, 1986, 1987; Elbaz, 1988).

Reconhecem a importância da reflexão por escrito pois permitiu “documentar, registar e estruturar as aprendizagens” o que confere um “carácter processual” à aquisição dos “conteúdos da disciplina” (dimensão formativa do portfolio).

A selecção dos itens a inserir no *portfolio* bem como a sua justificação contribuem para o desenvolvimento global dos seus autores (Amaral, 2005; Grilo e Machado, 2005:32; Sá-Chaves, 2005, 2000 a, b; Shulman e Shulman, 2005:259; Donnelly, 2003; Shulman, 1999; 1998 a,b; Lyons, 2000,1998; Barton e Collins, 1993).

Afirmam ainda que a “apresentação à turma” – sessões de estado de arte – permitiu também um desenvolvimento individual e colectivo, em consequência do “princípio do efeito multiplicador da diversidade” (Sá-Chaves, 2000b:195). A análise e discussão colaborativas conduzem a aprendizagens e enriquecimento mútuos pela clarificação de alguns aspectos, à auto-consciencialização das características e das suas capacidades como

autores, e combatem o medo de se exporem perante um público de pares e/ou superiores/ avaliadores (Amaral, 2005; Shulman, 1998b; Donnelly, 2003).

No Gráfico n.º 6 figuram as referências a estes aspectos, que passaremos a comentar mais circunstanciadamente a seguir ao mesmo.

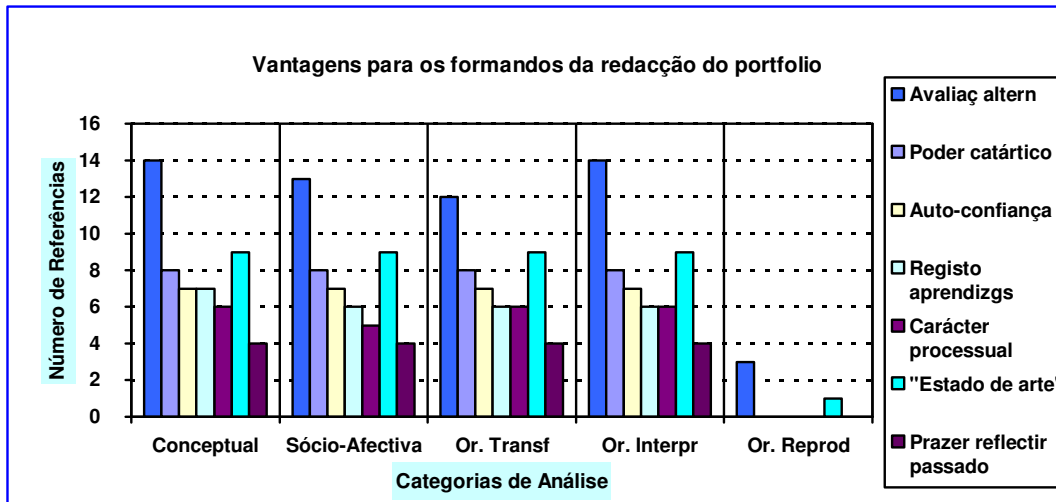


Gráfico n.º 6

Apesar das resistências iniciais à construção do *portfolio reflexivo*, os formandos acabaram por aceitar esta estratégia avaliativa e por reconhecer que poderá ser uma alternativa não só para os próprios, mas também para os seus alunos, pela globalidade (produto e processo) do foco avaliativo, o que a torna porventura mais justa. Embora tenhamos vertido para este gráfico todas as referências encontradas, inicialmente tomámo-las com alguma cautela por temermos que, face à imposição desta estratégia, os formandos estivessem a ser “politicamente correctos”. Porém, alguns questionários vieram a confirmar estes dados:

Quadro IX – A Avaliação por *Portfolio*

Formando	Evidências em alguns questionários
C1 – 3	– Uma nova “ferramenta” a utilizar no processo ensino aprendizagem, nomeadamente, ao nível da avaliação
C1 – 4	– muito positivo o uso de portfolios reflexivos como instrumentos privilegiados de avaliação,...
C4 – 2	– Seria uma avaliação mais adequada, que permitiria maior (e melhor) aprofundamento dos temas abordados e a possibilidade de os alunos darem a conhecer as suas reais capacidades.

A propósito da avaliação da disciplina, no portfolio, a formanda C2-19 confronta-nos e coloca dúvidas sobre a mesma, após a apresentação dos critérios de avaliação. Reflecte sobre a reacção adversa da turma ao *portfolio* colocando-se/-nos algumas questões:

Ocorrem-me 3 perguntas: 1 – Se nesta caminhada de descoberta e construção, que deverá ser o portfólio, onde o formador também está presente, até pela melhor ou pior forma como orienta todo o processo formativo das aulas, porque é que no final só o formando é avaliado? 2 – Estas reflexões individuais e que não são partilhadas com a turma, não induzirão a um fechamento do professor como profissional sobre si próprio, as suas práticas, valores, crenças com a consequente desvalorização do papel do grupo, com apoio ao crescimento uns dos outros? 3 – Pretende-se que através do questionamento constante o professor seja um professor reflexivo, que oriente e desenvolva a sua prática. Mas para quê? Só se for para estar permanentemente vigilante, ser mais autónomo e assim menos subserviente ao esquema carreirista do funcionário público.

Esta formanda foi sempre muito crítica de tudo e de todos e mantém algum cepticismo sobre este tema mesmo no questionário:

Concordo que ao nível destes Cursos, o trabalho deve estruturar-se bastante na reflexão, análise e discussão de textos. Agradava-me que isso fosse realizado essencialmente no tempo das aulas, com apresentação das conclusões ao grupo/turma, possibilitando a partilha entre todos alunos, evidenciar capacidades, por ex., argumentação ou outras complementares para uma avaliação mais justa, e por outro lado, punha cobro a tentações de “embuste” quanto à autoria e veracidade das reflexões.

Como pudemos observar no Gráfico n.º 6, muitos formandos reconheceram que o *portfolio* lhes permitiu “registar, documentar e estruturar” e melhorar as aprendizagens. Porém duas formandas também afirmaram que este facto foi o resultado concomitante da forma como os conteúdos foram apresentados, experienciados e reflectidos no contexto da formação, na disciplina de *Supervisão I*.

Quadro X – Desenvolvimento pela formação em *Supervisão I*

Formando	Evidências
C2 – 19	<ul style="list-style-type: none"> – Talvez, no meu caso, as vantagens se devam mais ao exercício da escrita, propriamente dito, do que às características do “portfolio reflexivo”. – Querendo ser verdadeira, não posso dizer que foi através e tão só, da elaboração do “portfolio reflexivo” que adquiri capacidades ou atitudes de: curiosidade, implicação, crítica e autocrítica, abertura de espírito, reflexão, questionamento permanente, inacabamento, mecanismos de metacognição, etc. – Terminado este trabalho [portfolio], e no que respeita a esta disciplina, tenho a dizer que adquiri e integrei conceitos, teorias e conceptualizações que se me afiguram pertinentes e significativas e me permitem um enquadramento mais concreto e objectivo, como profissional.
C4 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – Verifiquei também como se pode crescer ao partilhar com os outros as nossas dificuldades e os nossos “pontos fortes”.

No que respeita à “autoconfiança” e segurança que dizem ter adquirido através da

reflexão no portfolio, também referem que esses sentimentos lhes melhoraram a competência de intervenção. Não os conhecendo antes, percebemos que as reflexões escritas, porque estruturantes das aprendizagens, lhes permitiram comunicar as aprendizagens realizadas ou as vivências ainda não partilhadas, não só nas sessões de “estado de arte”, mas também durante a apresentação e discussão de alguns textos, durante as aulas. A consciencialização sobre a complexidade, incerteza, instabilidade das suas práticas e sobre as características únicas dos seus alunos e dos próprios autores, bem como a reflexão escrita no *portfolio* sobre as acções desenvolvidas por estes permite a alteração das práticas para resolução de problemas e idealmente a consciencialização e descrição da mudança e sua justificação (Bartolomeu, 2005:106; Gonçalves e Serrano, 2005:189; Ellsworth, 2002:39;56).

Em relação ao “valor catártico” do portfolio, consideramos que o mesmo contribuiu para a melhoria das relações interpessoais no desenrolar das aulas. O facto de terem “desabafado” sobre algumas situações interrelacionais ocorridas em algumas sessões, ou mesmo de nos terem confrontado sobre atitudes nossas e/ou questões não compreendidas, leva-nos a concluir que o *portfolio* tem um valor catártico e catalisador que promove a confiança e desenvolve a capacidade de confrontar os outros. (Amaral, 2005:71; Veiga Simão, 2005; Sá-Chaves, 2000 a).

Já afirmámos acima que alguns formandos atribuíram importância à escrita para a estruturação das suas reflexões habituais. Mas para alguns, estas reflexões por escrito foram também momentos de prazer e de desenvolvimento. As “visitas” que fizeram ao “passado” das suas vidas, tantas vezes esquecido, fizeram com que o compreendessem melhor, porque sobre ele escreveram.

Passamos agora a registar no Gráfico n.º 7 as referências directas dos formandos à aquisição e/ou desenvolvimento de Dimensões de Conhecimento Profissional. Todos os formandos reconhecem que, através do *portfolio reflexivo*, aumentaram o “conhecimento de si” e reconhecem ter obtido evidência, para si próprios, de que o *portfolio reflexivo* os desenvolveu profissionalmente e aumentou o seu conhecimento sobre Supervisão. Este aspecto será retomado mais adiante com a indicação de quais os temas que privilegiaram, quer no Valor Formativo do portfolio, já apresentado, quer também nos indicadores que classificámos sob o tema “Teorias” (ponto 3. da matriz de análise).

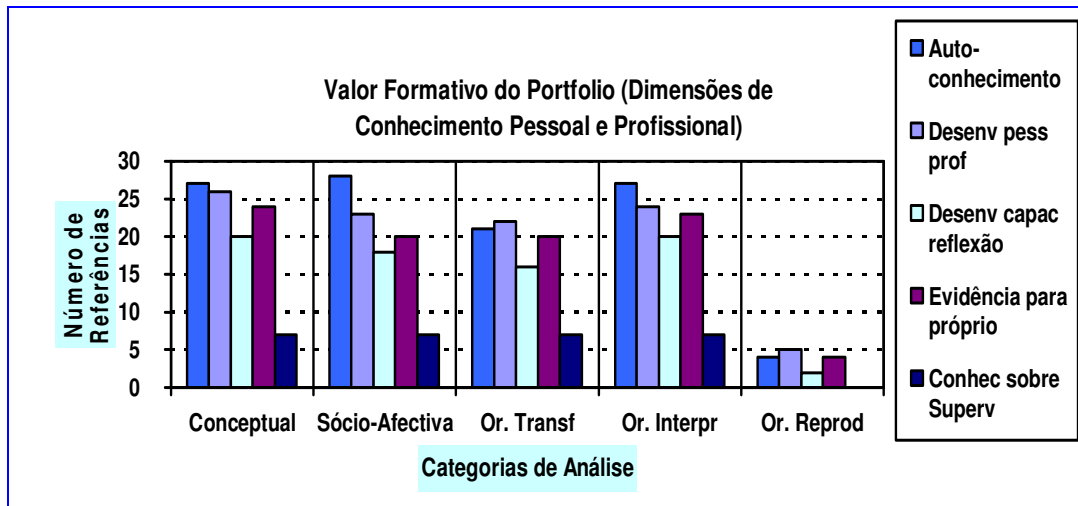


Gráfico n.º 7

Neste gráfico, podemos verificar um baixo número de ocorrências de Orientação Reprodutora da Reflexão. Para nós, este facto constitui um sinal de que os formandos adquiriram e/ou consciencializaram saberes através da interpretação escrita e que se envolveram com os mesmos, o que, em alguns casos, se torna indiciador da vontade de alterar as práticas.

Considerámos que estas são as evidências mais importantes de aquisição e/ou desenvolvimento de dimensões de conhecimento profissional directamente mencionadas pelos formandos. Outras foram já sendo mencionadas antes e contribuíram para esta nossa conclusão. Mais adiante, procederemos do mesmo modo para as evidências das competências supervisivas adquiridas.

No entanto, da leitura dos *portfolios* pudemos verificar, ainda que de modo menos “confessional” e assumido, que atribuíram importância às teorias presentes nas aulas de *Supervisão I*, daí que retomemos os subtemas *Dimensões do Conhecimento Profissional* e a *Experiência* em 2.6¹²⁷.

Quadro XI – Valor Formativo do *Portfolio* – Dimensões do Conhecimento Profissional

Formando	Evidências
C1 – 3	– A experiência de construção do <i>Portfolio</i> para a disciplina de <i>Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores</i> proporcionou-me uma dinâmica de

¹²⁷ Eventualmente, a necessidade de incluir estes indicadores em locais diferentes da matriz poderá constituir um dos seus pontos fracos.

	<i>crescimento pessoal e profissional, pois todo o trabalho realizado para a sua estruturação, apesar de "complicado", foi algo estimulante, motivando uma melhor aprendizagem dos conteúdos da disciplina</i>
C1 – 4	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Constitui também um processo dinâmico de construção e desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente assente num conhecimento mais profundo de nós próprias enquanto pessoas também em desenvolvimento.</i> – <i>[...] revelou-se importante em termos das aprendizagens significativas que efectuámos.</i> – <i>[...] o esforço de aprendizagem que desenvolvemos ao longo do semestre se reflecte no portfolio reflexivo apresentado.</i>
C2 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – <i>[...] sempre que possível, aplicar/reflectir sobre mim enquanto profissão da docência</i> – <i>Reconheço que fui levada a construir o meu conhecimento próprio; estive interessada em associar o que me ficou (por ter sido significativo) à minha Prática Pedagógica.</i>
C2 – 19	<ul style="list-style-type: none"> – <i>[...] reforçou a ideia de que é através da reflexão que se combatem as rotinas e se constrói a competência profissional, na dimensão individual e colectiva.</i> – <i>[...] adquiri e integrei conceitos, teorias e conceptualizações que se me afiguram pertinentes e significativas e me permitem um enquadramento mais concreto e objectivo, como profissional. Constituem um chão, terra firme, que me possibilita percorrer caminhos que antes só, desfocadamente, imaginava.</i>
C3 – 4	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Contribuiu para o meu enriquecimento. Ajudou-me a fazer uma introspecção, a conhecer melhor o meu “eu”, a desenvolver o meu auto-conhecimento, a adquirir novos conhecimentos e a alargar o meu campo de visão.</i> – <i>[...] uma fonte de conhecimento, porque o seu conteúdo representa uma síntese pessoal acerca do mesmo, da aprendizagem dos alunos, do ensino, dos contextos e de si próprio.</i> – <i>Mostram o crescimento e a mudança do formando ao longo do tempo.</i>
C3 – 12	<ul style="list-style-type: none"> – <i>O “portfolio reflexivo” veio contribuir de algum modo para conhecer melhor todos os meus “eus”, questionando mais as minhas atitudes e o meu comportamento, tanto a nível familiar como social.</i> – <i>[...] a reflexão crítica que deverá levar à metacognição</i>
C4 – 2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Permitiu o reconhecimento consciencializado dos limites das lacunas e das capacidades em mim existentes. [...] reconhecimento não só ao nível académico, mas principalmente ao nível das atitudes e comportamentos pessoais. No final da construção do portfolio senti que cresci e que fiquei a conhecer-me melhor.</i> – <i>Ao acabar este portfolio reflexivo sinto-me satisfeito porque julgo ter aprendido muito com a sua construção.</i>
C4 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Permitiu que explorasse as minhas competências e desenvolvesse mais o conhecimento do meu “eu”.</i>

No Gráfico n.º 8 incluímos as referências ao desenvolvimento de competências supervisivas previstas não só no plano curricular do curso, mas também no Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, já enunciados.

Ao nível da competência supervisiva de “Intervenção”, todos os formandos reconheceram que a reflexão proporcionada pelo *portfolio* desenvolveu neles a “competência de auto-supervisão/avaliação” das suas práticas supervisivas. Esta competência permitiu-lhes encontrar “pistas de auto-direccionamento” que conduziram/ão a “alterações nas suas práticas supervisivas”.

Já verificámos antes que os formandos gostaram de recordar o passado e que alguns

o compreenderam melhor após essa reflexão. Consideramos que esta atitude face ao passado profissional decorre do facto de o *portfolio* lhes ter permitido “relacionar experiências e saberes anteriores com os presentes”, através, por um lado, da “integração da teoria na prática” e da “autenticação de algumas das suas teorias práticas”. Estas competências supervisivas e os sentimentos de autoconfiança e de “poder”, que surgiram a partir das mesmas, conduziram a alguma “autonomia” bem recebida pelos formandos, se tivermos em conta a formação inicial a que a maioria esteve sujeita, evidenciado por alguns nos seus *portfolios*.

Consideramos que estes “achados” foram o resultado do desenvolvimento da Competência de Reflexão. Não a apresentámos em primeiro lugar porque, sendo a educação “uma profissão de acção”, orientámos as sessões para a “reflexão sobre a acção” de profissionais com alguns/muitos anos de experiência, por sentirmos que seria um território bem conhecido, onde todos se sentiriam mais à vontade.

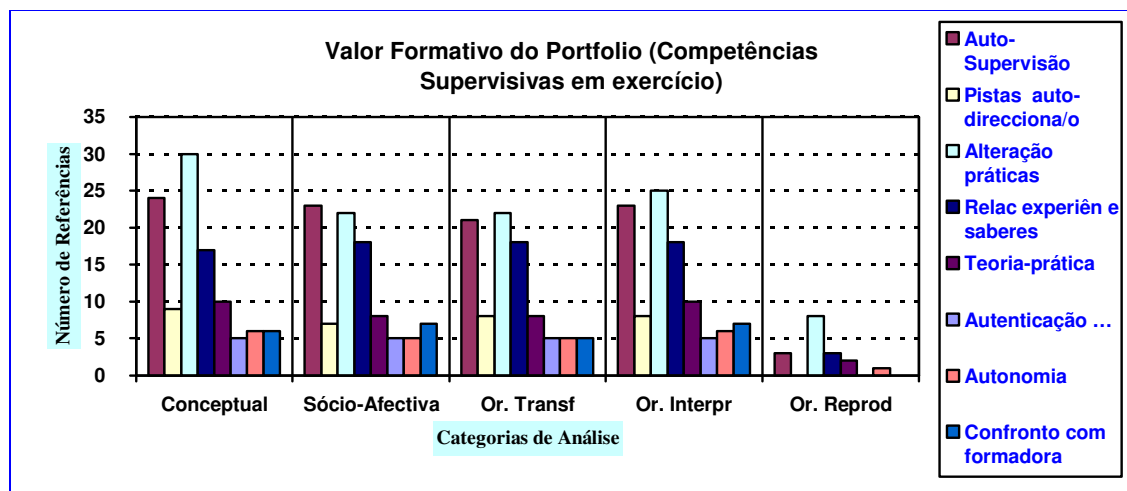


Gráfico n.º 8

Podemos verificar que os formandos se consciencializaram sobretudo da necessidade de alteração das suas práticas supervisivas. Atribuímos esta consciencialização à reflexão sobre a acção, através do relacionamento entre saberes e experiências anteriores, confrontados no contexto do curso e pela construção do *portfolio* com saberes e experiências mais recentes. Passaram por isso a ser mais capazes de se auto-supervisionar e de auto-direccionar a acção a desenvolver. Com valores bastante menos significativos,

encontram-se as referências à relação teoria prática, à autenticação de teorias privadas e à autonomia que o *portfolio* terá encorajado. O confronto com a formadora foi algo que ocorreu sobretudo com as formandas C2-19 e C3-4. Pelo que já nos foi possível concluir sobre as características pessoais destas formandas, não estranhámos que C2-19 o tivesse feito. Fazia-o na aula, face a face. Porém, no que respeita a C3-4, dadas as características da sua personalidade, concluímos que foi o *portfolio* que permitiu que a formanda nos confrontasse relativamente à obrigatoriedade do *portfolio* como estratégia de formação e de avaliação e à forma como a nossa intervenção supervisiva se afastou da perspectiva de supervisão humanista, que tanto lhes agradou quando apresentada nas aulas.

Como fizemos para os dados anteriormente apresentados, segue-se o quadro de evidências sobre as suas Competências Supervisivas, das quais os formandos tomaram consciência através da narrativa construída, pelo que lhes chamámos “Competências Supervisivas em Exercício”.

Quadro XII – Valor Formativo do *Portfolio* – Competências Supervisivas em Exercício

Formando	Evidências
C1 – 3	– [...] <i>deslumbramento, traduz exactamente a sensação que senti ao ver o meu conhecimento tácito passar a científico.</i>
C1 – 4	– [...] <i>para uma mudança qualitativa de nível superior da nossa actuação na comunidade educativa onde exercemos a nossa actuação (alunos, colegas de profissão, pais e encarregados de educação, alunos da prática pedagógica).</i> – [...] <i>uma nova concepção de formação em que a teoria e a prática, interagindo num contexto particular, potenciam a mudança de concepções dos diferentes intervenientes no processo formativo.</i> – <i>Muitas das nossas convicções sobre os processos de formação, algumas das quais construídas a partir de uma teorização alicerçada na e pela prática, saíram reforçadas.</i> – <i>Esta capacidade de produzir e de apreciar a própria capacidade de agir, isto é, o auto-conhecimento que emerge, sobretudo, de processos auto-avaliativos, liberta o professor de muitos condicionalismos externos, conduzindo-o à autonomia. ... uma das competências fundamentais do professor autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula.</i>
C2 – 18	– <i>A aprendizagem significativa é um processo pessoal e activo por haver uma relação do novo com o já existente.</i> – [...] <i>estive interessada em associar o que me ficou (por ter sido significativo) à minha Prática Pedagógica. Percebi que houve alterações em mim. Desde sempre tive medo de falar em público por achar que nem sempre dizia o que o outro queria que eu dissesse.</i> – [...] <i>passar para o papel, [...] o que fiz, porque fiz assim, deveria ter feito ... etc.</i>
C2 – 19	– [...] <i>a narrativa expõe-nos mas permite que cada um se vá auto-investigando.</i> – [...] <i>atingir um estágio de consciencialização, que proporciona um conhecimento do professor enquanto pessoa em desenvolvimento (inacabamento), dos saberes específicos da sua profissionalidade e do conhecimento sobre o próprio Conhecimento (metacognição: ter consciência dos processos de regulação que a</i>

	<p><i>pessoa fez para pensar)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – [...] neste caso, a prática-pedagógica, fazendo ligações e pontes com várias áreas do conhecimento, de forma crítica e autocrítica. [...] reforçou a ideia de que é através da reflexão que se combatem as rotinas e se constrói a competência profissional, na dimensão individual e colectiva – [...] auto-supervisão permanente sobre as [minhas] práticas possibilitada através de um posicionamento reflexivo, [ser um] observador de nós próprios, para nos tornarmos mais competentes e assim mais autónomos e mais livres.
C3 – 4	<ul style="list-style-type: none"> – [...] um documento de reflexão sobre o que se ouve, o que se aprende, o que se pensa, justificando e inovando. – Valoriza as experiências, intuições e saberes de cada formando e responsabiliza-os pelo seu próprio desenvolvimento. – Desenvolve a capacidade de observar, pensar, reflectir...Estrutura o conhecimento e ajuda na sua interiorização. Fomenta a pesquisa. Responsabiliza cada um pelo seu desenvolvimento... O formando tem a possibilidade de analisar criticamente o trabalho desenvolvido e reconstruí-lo, melhorando a sua qualidade. – [...] não gostei nada de ouvir a formadora dizer que o texto sobre D. Schön tinha sido atribuído a pessoas que, pela análise das metáforas, entendia que precisavam da "Bibliazinha" para aprenderem os princípios básicos desta cadeira.
C3 – 12	<ul style="list-style-type: none"> – [...] estamos a aprender a "crescer" com a atitude reflexiva. – Penso nos Cadernos Diários dos meus alunos e começo a projectar algumas mudanças para o próximo ano lectivo, integrando-lhes um "espaço livre". – para conhecer melhor todos os meus "eus", questionando mais as minhas atitudes e o meu comportamento, tanto a nível familiar como social.
C4 – 2	<ul style="list-style-type: none"> – [...] a capacidades e competências contextualizadas a um determinado tempo e tema [...] – [...] tenho-me conhecido melhor, provavelmente tenho reflectido para me transformar, para desenvolver a minha aprendizagem [...] – Permitiu o reconhecimento consciencializado dos limites das lacunas e das capacidades em mim existentes. [...] ao nível das atitudes e comportamentos pessoais. – Foi uma experiência gratificante, [...] para eu mesmo a adaptar à minha actividade educativa. – [...] o estágio é difícil e exigente, mas não é aí que nos tornamos professores de verdade, [...] falta a experiência amadurecida, que vai ser alimentada por muitas fontes: colegas, leituras, alunos, encontros formais e informais, formação, pesquisa, reflexão [...]. [confronta Alarcão, 2002b - entrevista]
C4 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – [...] procurar aprofundar, inovar e não apenas confirmar o que foi dito ou está escrito [...] – [...] aquele que pensa no que faz, é capaz de tomar decisões e ter opiniões, sabe adaptar a sua acção aos diferentes contextos, tem a capacidade de analisar, comprometido com a profissão. – [...] simboliza a autonomia, "ter asas para voar". – [...] o repensar para conseguir renovar a minha acção. – Permitiu que explorasse as minhas competências e desenvolvesse mais o conhecimento do meu "eu". – [...] ao reconstruir o meu percurso profissional e pessoal e ao reflectir sobre eles, cresci. – É inovador, sai do rotineiro a que já nos tínhamos acomodado; promove a mudança.

Os professores aludem ainda a outras vantagens ao nível da Intervenção que nos parecem decorrer da autonomia sentida após a reflexão sobre as experiências e saberes

relatados. Apresentamo-las agora porque nos parecem estar mais relacionadas com a “Intenção de Acção” em contextos ainda pouco “frequentados” pelos formandos, para os quais foram alertados por serem constituintes do conceito mais alargado de Supervisão com que contactaram no curso.

Estamos a referir-nos à possível intervenção: nas práticas de “formação de professores” num sentido mais lato do que a formação inicial; na “escola comunidade educativa/formadora” e nos “órgãos de gestão intermédia” da mesma e do agrupamento através de uma “supervisão em parceria” e da “criação de ambientes relacionais positivos”; junto das “famílias e sociedade”; na “construção de sistemas e instrumentos de apoio à prática pedagógica”; e na “investigação” sobre as práticas dos próprios, com enfoque especial na “investigação-acção”.

Como vem sendo hábito, primeiro apresentamos estes dados no Gráfico n.º 9 e depois transcrevemos os indicadores que, em cada formando, correspondem a estas competências, a necessitar de um desenvolvimento de acção.

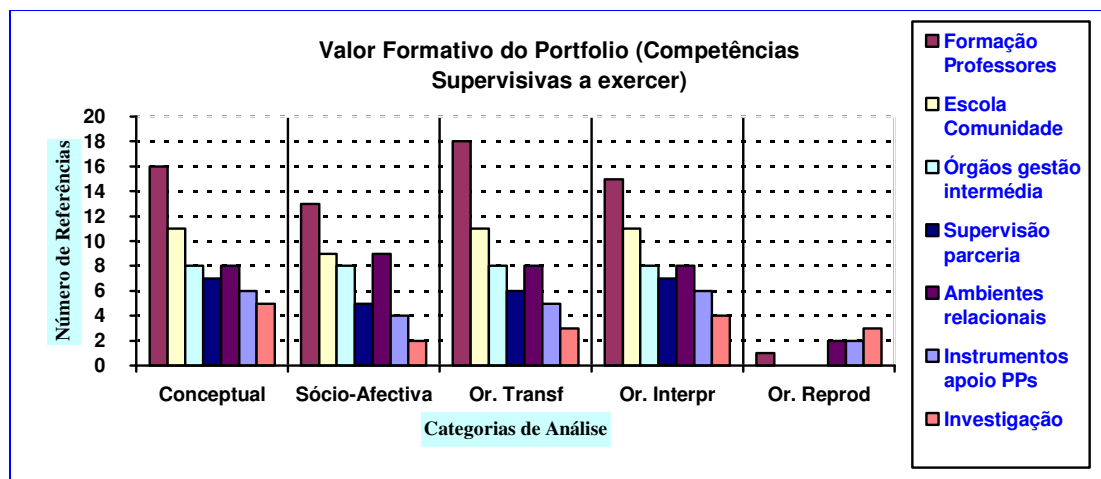


Gráfico n.º 9

Considerámos que estas competências supervisivas são “competências a exercer”, necessitando apenas de um desenvolvimento para a acção, porque como se pode verificar pela leitura dos indicadores, foi sobretudo na “Orientação Transformadora da Reflexão” que os categorizámos. Os formandos estão conscientes da necessidade de alterar a sua atitude face a alguns dos contextos, mas ainda não tiveram a oportunidade ou a capacidade para o fazer.

Tal como foi possível verificar nas transcrições anteriores, os formandos referem frequentemente o papel da reflexão no desenvolvimento de todas elas. Não a contemplámos nos gráficos, como uma das competências supervisivas, por pensarmos que foi através da reflexão individual e/ou partilhada que todas as outras competências supervisivas foram desenvolvidas, consciencializadas e/ou sentidas como necessárias, nas funções a desempenhar. Este aspecto vai, por isso, ter tratamento privilegiado no Gráfico n.º 10, sob o título de “Competência Supervisiva de Reflexão ou Análise Crítica”.

QuadroXIII – Valor Formativo do *Portfolio* – Competências Supervisivas a Exercer

Formando	Evidências
C1 – 3	– [...] <i>um momento de reflexão importante sobre as práticas, com os colegas e com os alunos</i>
C1 – 4	– [...] <i>reflete uma dinâmica que vai ganhando sentido com novas leituras, novas reflexões, novas práticas, novas (meta)reflexões, [...]. É um trabalho que vai crescendo em termos de complexidade, imprevisibilidade, diversidade, reflexividade e que influencia positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia</i> – [...] <i>trabalho de reflexão consubstanciado na confrontação dos nossos saberes e pontos de vista pessoais e profissionais com aspectos destacados do currículo da disciplina e com as opiniões críticas, muitas vezes divergentes dos colegas e das docentes da disciplina.</i> – <i>Permitiu a construção de uma relação de interajuda uma diminuição da natural distância entre formadores e formandos, a partilha de saberes assentes numa relação empática</i>
C2 – 19	– [...] <i>integre novas perspectivas acerca do que deve ser a formação de professores, o ensino, a aprendizagem, os novos valores nas relações, a avaliação e a supervisão.</i> – <i>O Portfolio surge aqui como um processo operativo de fazer investigação no ensino, como um processo de registo, que proporciona reflexões e análises mais sérias, mais consistentes e que por isso vão potenciar mudanças efectivas nas práticas.</i> – <i>O futuro daquelas reuniões, naqueles moldes, não foi muito longo. Faltou-me a capacidade e o carisma para as dinamizar.</i> – <i>Gostaria que a escola fosse o lugar do anti-fatalismo, onde se combatesse o fatalismo que é nascer em desigualdade sócio/económica/social.</i> – <i>Não sei bem se me tenho esforçado o suficiente, ou sabido dar o meu contributo na transformação da Escola para melhor. Porém, cada vez mais estou ciente de que a tarefa é demasiado grande para ser obra só individual, mas colectiva, onde o anónimo e pequeno contributo individual pode dar o toque da diferença.</i> – <i>Não é contudo fácil deslocarmo-nos do centro da atenção, saltando para o mundo do outro e agir em função dele. Julgo que é aqui que é preciso além de treino, um grande supervisionamento de nós próprios, para não se cair na tentação de prescrever receitas sobre o caminho a seguir.</i>
C3 – 4	– [...] <i>a troca de ideias e da experiência das práticas vividas fazem "luz" no nosso conhecimento para sabermos melhor como actuar em casos difíceis ou em momentos de desânimo.</i> – [...] <i>encontrar pessoas que me ajudaram a crescer como professora e como pessoa.</i> – <i>Outro motivo que me fez calar foi perceber que as minhas teorias privadas não</i>

	<p><i>chegam e que preciso de investir mais na minha autoformação.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – [...] <i>compreender o papel/a importância que o grupo pode ter na resolução de problemas [...]</i> – [...] <i>projectar o futuro através das aprendizagens enriquecedoras que construí na interacção com os outros.</i> – <i>Durante dois anos fui coordenadora deste órgão de gestão e, ao lembrar os "casos" que aí foram apresentados, percebo que poderia ter tentado realizar um trabalho interessante sobre eles, que poderia ajudar outros professores em situações idênticas.</i>
C3 – 12	<ul style="list-style-type: none"> – [...] <i>um certo tipo de Portfolio poderia ser um bom instrumento para motivar os meus alunos, desenvolver as suas competências e permitir uma avaliação mais justa de toda a aprendizagem.</i> – [...] <i>vou ter que procurar mais informação sobre os Portfolios e ponderar bem este assunto.</i>
C4 – 2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Urge mudar a nossa concepção de formação inicial e contínua, não nos lamentemos, ponhamos mãos à obra, mudemos o rosto das nossas escolas e do nosso descontentamento.</i> – <i>Estamos no terreno, esta é a nossa hora de agir se quisermos mudar o futuro da história educativa, é um esforço que cabe a cada um em particular.</i> – <i>Esta ideia de líder é algo que eu perfilho [...] ninguém faz nada sozinho [...] é necessário alguém que incentive outros pouco motivados.</i> – [...] <i>reuniões feitas à pressa, o elevado número de participantes, a falta de motivação para estas situações e a desvirtualização da essência das reuniões pedagógicas faz afastar os professores de encontros que promovam o estudo de casos.</i> – [...] <i>as decisões dos órgãos pedagógicos ou administrativos (agrupamento) "impõem" sem [...] devidamente discutidas e geradas [...] a quem se destinam</i> – [...] <i>este género de trabalho poderia ajudar a resolver os problemas de muitos professores, assim houvesse vontade dos mesmos e confiança uns nos outros.</i>
C4 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mais uma vez perdi a oportunidade de partilhar com os colegas, de me enriquecer e talvez, quem sabe, de encontrar mais facilmente a solução para este caso.</i> – <i>Hoje, estou empenhada na minha construção como profissional, sei que os "alicerces" não foram os melhores, mas não desisto tão facilmente.</i> – <i>Em relação à Investigação-Ação e regressando ao presente, à minha sala de aula, tomei consciência de que nem sempre tenho investigado para os alunos. Tenho dado mais importância a investigar com os alunos.</i> – <i>Torna-se imperativo partilhar ("partnership") quase todas as tarefas, trocar informação, sobre a investigação realizada, crescer ao lado dos outros para construir "a escola que queremos".</i> – <i>Ao utilizarmos as autobiografias como estratégia de formação tornamo-nos actores no nosso próprio processo de formação. É um método de investigação-acção que estimula a auto-formação.</i> – [...] <i>a importância do "partilhar", do diálogo entre formando e formadora e entre formanda e formandos.</i>

Passamos agora a apresentar o gráfico correspondente à competência reflexiva que os formandos afirmam ter desenvolvido, através da construção do seu *portfolio*. Ao longo da leitura e da análise do mesmo, categorizamo-la sob o título de “Competência de Reflexão e/ou de Análise Crítica”, classificando os indicadores que foram surgindo de acordo com a literatura da especialidade que está na base deste estudo (cf. ponto 4.1.) Registámos no gráfico seguinte o número de ocorrências sobre os diversos temas

contemplados nas suas reflexões:

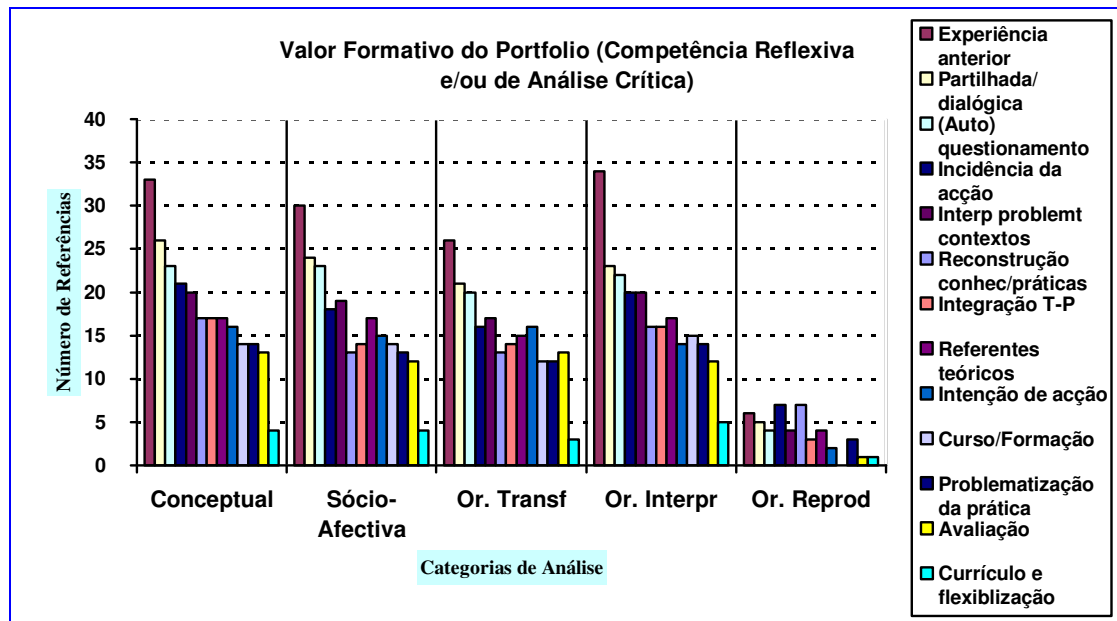


Gráfico n.º 10

Colocámos este gráfico no final porque consideramos que ele representa uma síntese dos temas sobre os quais esperávamos que os formandos reflectissem, contribuindo assim para o cumprimento dos objectivos do curso e da disciplina de *Supervisão I*. Acresce que também assumimos que o facto de terem reflectido sobre esses assuntos os tornaria mais habilitados para exercer a Competência Supervisiva de Intervenção nos contextos educativos futuros.

Uma análise vertical dos temas constantes da legenda à direita do Gráfico n.º 10 também pode fornecer alguns dados sobre a importância do *portfolio* no desenvolvimentos dos formandos, em consonância com os objectivos anteriormente referidos, mas também com os pressupostos subjacentes à construção do *portfolio*:

- o ponto de partida para a reflexão foi predominantemente a “experiência anterior” sobre a qual reflectiram dialogicamente nas sessões e consigo próprios;
- esta reflexão incidiu sobre a acção e sobre a “interpretação dos contextos” onde esta ocorreu, para que pudessem vir a “reconstruir conhecimentos e práticas” através da “integração da teoria na prática”, com base nos “referentes teóricos” com os quais contactaram e nos quais se reconheceram;

- com esta “bagagem” teórico-prática referem uma intenção de acção balizada pela “formação recebida” e pela “problematização da prática”, podendo esta acção futura vir a incidir em novas forma de “avaliação” e de “desenvolvimento curricular”, perspectivadas nos normativos recentes, para os quais a formação os alertou.

Porém, nem todos os formandos estavam no mesmo nível de competência reflexiva quando iniciaram a construção dos seus *portfolios*. Alguns já reflectiam de modo consciente ao longo da profissão, razão pela qual alguns reagiram mal à imposição desta estratégia formativa e avaliativa. Contudo todos reconhecem que a reflexão por escrito foi importante para estruturarem a reflexão que habitualmente já realizavam e que lhes permitiu o desenvolvimento de um conhecimento de si promotor de maior autonomia e coragem para estar na profissão e para desempenhar as funções supervisivas estabelecidas pelo novo conceito de supervisão e pelos normativos publicados.

Embora acreditemos no *portfolio reflexivo* como estratégia desocultadora do profissional e da pessoa, não nos parece que seja o portfolio, o único tipo de narrativa capaz de promover este conhecimento e consciencialização, sobretudo se não houver hipótese de fornecer a cada formando um feedback individualizado e frequente, em tempo útil, como o exige um documento, também ele individual e único.

2.6. Evidência no *portfolio* das “Teorias”e da “Experiência” presentes na disciplina de Supervisão I

Consideramos que a “Pessoa”, que confessa ter desenvolvido as competências supervisivas de reflexão e de intervenção, através da construção do seu *portfolio reflexivo*, apresentadas em 2.5., também “cresceu” profissionalmente porque esteve inserida num contexto de formação que lhe proporcionou o contacto com algumas teorias que sustentaram a reflexão sobre uma acção “sua” ou a dos outros e a possibilidade de vir a intervir na profissão.

Pela análise da matriz de registo dos indicadores poderemos verificar que os formandos evidenciam ter desenvolvido as suas “Dimensões de Conhecimento Profissional”. Classificámo-las sob o tema *Formação/Supervisão* e foram organizadas em três subtemas: *teorias fornecidas*, *teorias pesquisadas* e *teorias construídas*.

2.6.1. Dimensões do Conhecimento Profissional

Os temas e subtemas constantes da legenda do Gráfico n.º 11 decorrem da investigação realizada por Shulman (1987, 1986), Elbaz (1988), Alarcão (2002a), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Alarcão e Tavares (2003; 1987), Sá-Chaves (2000a, 2000b, 1997), Waite (1995), Canário (2003) e Underhill (1996, 1993). Textos destes investigadores foram analisados nas sessões de *Supervisão I* como base para os conteúdos a adquirir.

Vamos manter o padrão de apresentação utilizado nos pontos anteriores, mas para facilitar a leitura dos gráficos, organizámos a informação em três partes: 1) Teorias sobre Formação de Professores/ Supervisão/Supervisor e 2) Dimensões de conhecimento previstas na investigação referida no parágrafo anterior; e 3) Princípios básicos à formação apresentados por Sá-Chaves (2000b).

A transcrição para o Quadro XIV dos indicadores do desenvolvimento destas dimensões do conhecimento focou-se sobretudo naqueles que demonstram uma Dimensão Sócio-Afectiva mais profunda e uma maior incidência na Orientação Transformadora e/ou Interpretativa da Reflexão, na medida em que a Orientação Reprodutora da Reflexão não nos dá evidência do mesmo. Como se verifica no Gráfico n.º 11, este aspecto não foi ignorado, sendo a frequência de ocorrências muito baixa comparativamente às outras categorias de análise. No que respeita à Dimensão Sócio-Afectiva, consideramos importante revelar os seus indicadores na medida em que acreditamos que a aquisição/o desenvolvimento de teorias públicas e a autenticação e/ou consciencialização de teorias privadas, dependem do maior ou menor envolvimento pessoal nesses processos, capacitando os formandos para a competência supervisiva de “Intervenção” nos contextos profissionais que lhes são próprios.

No Gráfico n.º 11 apresentam-se os dados das Teorias sobre Formação, sobre Supervisão e sobre o conceito de Supervisor que os formandos demonstram ter adquirido em maior ou menor profundidade conceptual pelo modo como se envolveram com as mesmas e, em consequência, sobre elas reflectiram. Verifica-se um certo equilíbrio entre número de indicadores categorizados na Dimensão Conceptual (186) e na Orientação Interpretativa da Reflexão (164), surgindo apenas 58 ocorrências na Orientação Reprodutora da Reflexão e, respectivamente, 146 e 137 ocorrências para a Dimensão Sócio-Afectiva e para a Orientação Transformadora da Reflexão que nós consideramos terem uma relação de causa e efeito, isto é, quanto maior é o envolvimento nos assuntos e

nas acções, maior é a possibilidade de alteração das mesmas.

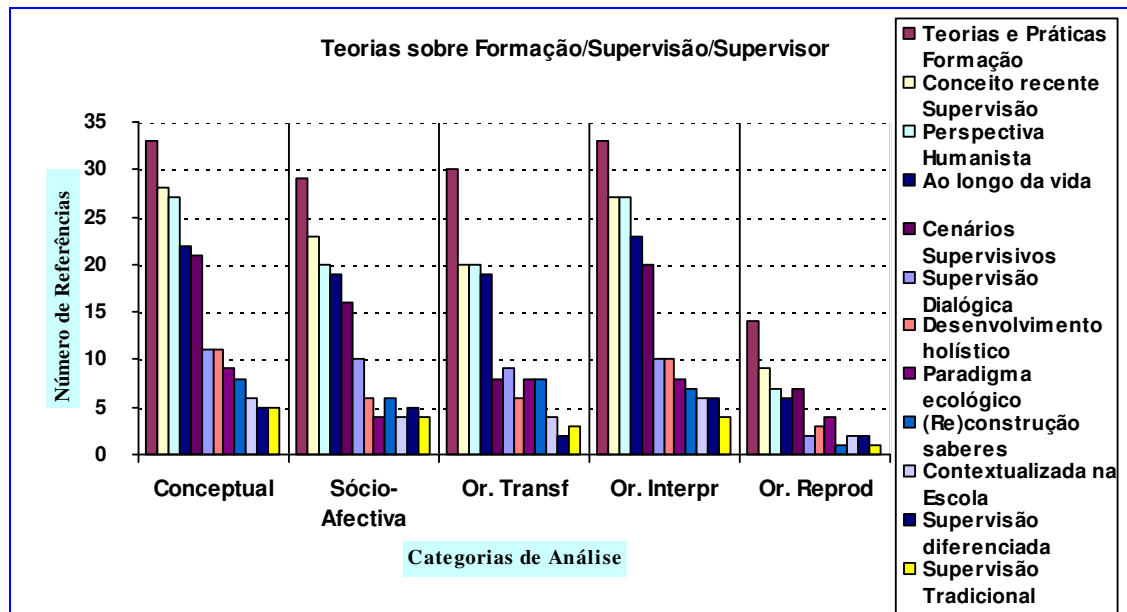


Gráfico n.º 11

Seguem-se alguns excertos retirados dos *portfolios* relativos aos temas apresentados antes, que nos revelam a apropriação das teorias apresentadas no gráfico anterior. Como se verifica pelos textos transcritos, a maioria dos formandos situa a supervisão na sala de aula:

Quadro XIV – Teorias sobre Formação/Supervisão/Supervisor

Formando	Evidências
C1 – 3	<p>– A teoria construtivista parte do pressuposto de que a construção da nossa própria concepção do mundo e da vida, da nossa maneira própria de encarar a realidade, se faz a partir de uma atitude reflexiva sobre as nossas vivências, utilizando, para tal, 'regras' e 'esquemas mentais', por nós próprios construídos durante um processo interior de reflexão.</p> <p>– [...] articulação entre teoria e prática ao longo de toda a profissão de professor, a adopção de uma tal concepção levará o professor a desenvolver as suas próprias capacidades, a adaptar sequências e estratégias de ensino em função das necessidades ou, a inventar as suas próprias respostas, construídas na base de um saber comum e de uma interacção com os colegas.</p> <p>– Quanto a mim, o supervisor deverá manifestar um conjunto de características essenciais ao desempenho das suas funções e que estão relacionadas por um lado com a capacidade de observação e identificação das causas para as situações observadas, e por outro lado com os "skills" psicossociais tão importantes para a criação de um clima envolvente positivo em que deve decorrer todo o processo de supervisão.</p>

	<p>– Ora, no meu futuro papel de supervisora, será a partir da experiência com os meus alunos, atenta aos problemas/dificuldades dos alunos/formandos, que me proporei fazer um desempenho grupal e por vezes individual. Cada aluno é um caso, cada grupo de formandos é, também, um caso. Só mediante o conhecimento intra e inter-pessoal, o trabalho honesto, eficaz e em sã convivência se poderá levar ao desenvolvimento de "performances" activas e empenhadas. O bom senso, a tomada de consciência das dificuldades e erros, não podem ser esquecidas por um supervisor que se quer reflexivo e autónomo. Só assim poderá transmitir aos seus formandos esse carácter reflexivo e, de alguma forma, autónomo.</p> <p>– A acção do supervisor estabelece-se em múltiplas relações (direcções) com os formandos (sistema N+2) e com os vários alunos. Nesta óptica, o supervisor deve preocupar-se em manter uma certa coerência na relação entre supervisando(s) e alunos, operando uma supervisão diferenciada. Para isso, terá que desconstruir o seu próprio "conhecimento de gestão de classe" (ou conhecimento pedagógico de conteúdo), para que o supervisando caminhe e construa o seu percurso de autonomização, até conseguir a gestão da aprendizagem dos alunos.</p>
C1 – 4	<p>– [...] admitir a abordagem reflexiva de formação de professores implica aceitar que o professor, na interacção colaborativa com o supervisor e a partir da reflexão na e sobre a sua própria prática, encontre, explore e expanda as suas melhores formas de ensinar.</p> <p>– [...] supervisão à luz da perspectiva humanista, [...] o supervisor é aquele que "envolve" o formando, ajudando-o na construção do seu próprio desenvolvimento pessoal e social e profissionalidade docente, construindo-se, esta, a partir das experiências proporcionadas pelo supervisor num ambiente emocional interpessoal positivo e autêntico.</p>
C2 – 18	<p>– [...] enquadrar-me nos cenários Clínico, Descoberta guiada, Psicopedagógico, Pessoalista e no Behaviorista. (No fundo sou uma cópia da supervisora que tive, talvez por sentir por ela, ainda hoje, uma grande admiração). [...] Estes cenários aplicam-se, palavra a palavra, à Orientadora de estágio com quem aprendi a apelar à compreensão, aprendi a reflectir (pois achava sempre que a minha aula podia ter sido melhor) e me tornou numa pequena futura profissional docente, cheia de vontade de mudar o mundo. [...]</p> <p>– Tinha-se formado há 5 anos em ...e como tinha ficado no desemprego resolveu fazer um mestrado em..., mas de "artistry" ela não sabia nada! E eu também não, por não saber que havia pessoas que se dedicavam ao estudo destas pequenas grandes coisas da minha profissão e até davam nomes àquela que eu achava ser o meu "feeling".</p> <p>– [...] a formação não dever ser centrada em situações ideais de ensino ou em características do bom professor.</p> <p>– [...] a cultura da maior parte dos professores é, de facto, altamente individualizada. Não há dúvida que todos os professores têm conhecimentos científicos que aplicam nas suas aulas ao longo da carreira profissional. [...] A pedagogia que um utiliza pode não ser a mais adequada para o outro, porque os contextos escolares são sem dúvida diferentes, mas certamente posso ouvir o que o meu colega quer partilhar, fazer a minha aprendizagem, tirar as minhas ilações e, dali retirar o que me dará mais jeito em determinada situação.</p> <p>– Ao longo da minha docência tanto como professora de turma como supervisora de estagiários, encaixo-me na maioria das vezes na categoria de intervenção de supervisão como autoridade (authoritative), por ser mais velha na profissão professor, por ter já alguma experiência da docência</p>
C2 – 19	<p>– Desde muito jovem (talvez por influência de algumas pessoas com quem convivi) percebi que ter abertura de espírito era não só um acto de inteligência, mas também de dignificação da Pessoa. Simultaneamente, a ânsia de conhecer/saber mais, assim como a consciência de que era um processo para toda a vida, foi-me</p>

	<p>acompanhando.</p> <ul style="list-style-type: none"> – À medida que fui adquirindo mais experiência, porque fui reflectindo sobre o meu desempenho, os resultados e objectivos alcançados, formulando as minhas próprias "teorias" e porque sou portadora de algum conhecimento científico e pedagógico, foi-me mais fácil usar o poder como <u>autoridade</u>. Noutros momentos, reconheço que faço um uso degenerado desse poder [autoritarismo]. É um dilema com que me debato, nas relações inter-pessoais, em contexto escolar. – Porventura ter-me-á falhado por vezes o tacto pedagógico com os alunos, mas de uma maneira geral, procuro estar atenta, perscrutando todo o tipo de sinais, todas as linguagens que possam reflectir os sentimentos, desejos...dos alunos, para assim orientar a minha acção. – [...] auto-supervisão permanente sobre as [minhas] práticas possibilitada através de um posicionamento [ser] reflexivo, [ser um] observador de nós próprios, para nos tornarmos mais competentes e assim mais autónomos e mais livres. – Desenvolveu-se (evolui assim): da mera observação do modelo do professor que demonstrava para ser imitado; acompanhamento pelo supervisor na planificação de aulas, definição de objectivos e aplicação das teorias; observação da aula pelo supervisor e outros estagiários; crítica participada entre o supervisor e estagiários, com possibilidade de contra-argumentação do aluno; grande preocupação na motivação das crianças; alguma abertura à inovação até no ultrapassar as directrizes da supervisora; apelo à abertura da escola ao mundo exterior. [...] Considero que esta nova concepção de supervisão é mais adequada à escola dos nossos dias. – Engenho e arte conjugam-se numa <u>inteligência agente</u> para actuar com eficácia [...] para Schön, a actividade profissional (incluindo-se também o ensino) [...] de actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, é o produto da mistura integrada de conhecimentos científicos, técnica e arte [...] "artistry". – A interacção entre contextos, entre microsistemas provoca um conhecimento mais enriquecido [...] Há que revalorizar esta dimensão social, política e moral da convivialidade e aprendizagem conjunta das pessoas, nos diferentes patamares da vida. – Recordo um filme [...] – A Casa do Lago com C.Hepburn e H. Fonda. [...] Retrata primorosamente esta noção de transgeracionalidade.
C3 – 4	<ul style="list-style-type: none"> – Nunca senti uma supervisão destrutiva e rígida. Houve sempre liberdade para sermos nós mesmas, para escolhermos as nossas próprias estratégias...para criarmos. – Na crítica/reflexão, o supervisor apontava os aspectos de que gostou mais e os erros observados no desenvolvimento da aula ou na planificação e dava sugestões. A planificação estava orientada para a sala de aula. Não era tido em conta o desenvolvimento do formando como pessoa e como interventivo no sentido de actuar na escola e na comunidade. – [...] hoje as exigências são múltiplas e distintas de outrora.[...] o professor deve estar em constante desenvolvimento como profissional e como pessoa, reflectindo e investigando. Essa necessidade de autoformação nasce de problemas concretos.
C3 – 12	<ul style="list-style-type: none"> – [...] uma professora cooperante [...] pessoa excepcional. [...] promoveu desde o início um clima de franqueza e confiança que nunca foi traído por ninguém. [...] O meu grupo foi facilitador a todos os níveis. Nunca houve conflitos entre nós e cada uma tentava ajudar em tudo o que estava ao seu alcance. As diferenças nunca nos separaram tendo contribuído sempre para cada elemento "dar o seu melhor", fazendo o grupo "crescer". – Durante muito tempo, para mim, Supervisão era inspecção e sempre que ouvia este vocábulo lembrava os inspectores que passaram pela minha sala de aula. Apesar de guardar boas recordações dessas visitas e de ter encontrado pessoas competentes e justas, não era "papel" que eu me visse a "representar". [...] Felizmente que o conceito actual de Supervisão não corresponde a inspecção[...]

	<p><i>percebi que abrange um campo muito vasto que certamente me irá ajudar a compreender melhor certos aspectos da profissão que "abraçei" por vocação há já duas décadas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Estudar teorias, adquirir novos conhecimentos e saber aplicá-los é necessário, mas um professor é obrigado a fazer uma aprendizagem muito mais profunda. É preciso estar sempre preparado para reflectir sobre o seu trabalho, sabendo adaptar a sua actuação a situações novas e, por vezes, muito complicadas. Por isso, se durante a sua formação, os futuros professores encontrarem orientação e ajuda nesta área, ficarão muito mais aptos para enfrentar a sua vida profissional e até pessoal.</i> – <i>Na nossa profissão somos obrigados a <u>estar sempre atentos</u> e de <u>espírito aberto</u> para sermos capazes de adaptar os métodos e todo o trabalho quotidiano "àquelas crianças", àquela comunidade e a todos os problemas que vão surgindo. Esta capacidade adquire-se [...] à custa de receios e algum sofrimento.</i> – <i>Na sociedade em que vivemos exige-se que se aprenda ao longo de toda a vida, e é bom que estejamos preparados para sermos avaliados em permanência, para podermos evoluir, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma sociedade meritocrática e não uma sociedade clientelar onde uma boa cunha vale mais do que uma competência comprovada.</i>
C4 – 2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Provavelmente será esta componente humanista, presente na formação de professores que me está a fazer apaixonar pela supervisão.</i> – <i>[...] cenário em que mais facilmente me integro é [...] imitação artesanal. No entanto é uma integração pela positiva uma vez que o modelo a imitar é, segundo o meu ponto de vista, bom [...] o cooperante era alguém criativo, inovador, com conhecimentos e que os sabia transmitir. Embora houvesse uma certa imposição [...] permitia alguma autonomia nas nossas práticas, a nossa opinião era tida em conta, bem como a nossa criatividade. Eu chamo-lhe cenário de semi-imitação artesanal, no entanto em relação ao orientador de estágio,[...] é exclusivamente de [...] imitação artesanal ("o método é este...cumpram-no como eu quero...depois eu avalio") [...] cenário pela descoberta guiada, [...] nos era permitida uma certa imaginação, elaboração de ferramentas necessárias ao desenvolvimento do processo educativo, e uma análise autocrítica ao nosso desempenho. Pelo carácter humanista, pela valorização dos estagiários como pessoas e o desenvolvimento de algumas práticas algo construtivistas na prática pedagógica, julgo haver alguma afinidade com o modelo pessoalista, embora as metáforas não deixem transparecer essa realidade.</i> – <i>[...] esta peça [...] salienta um cenário supervisivo, [...] reflexivo...característica que o define a 'artistry' defendida por Schön (sensibilidade e criatividade) das personagens). [...] também a evolução que se verificou exigiu 'reflexão na' e 'sobre' a acção, o que permitiu a transformação da comunidade. E não é um pouco o que se pede na supervisão? Reflexão, transformação, evolução?</i> – <i>[...] pedido que em casa elaborássemos uma definição [de] competência profissional. [...] passo a apresentar o meu "trabalho de casa":[...] "É um processo de desenvolvimento técnico e humano, através de uma aprendizagem responsável e contextualizada, na busca da resolução de problemas. É ser auto-crítico, auto-reflexivo, criativo e íntegro na busca de novos e diferentes conhecimentos."</i> – <i>Uma supervisão com rumo, que orienta, coordena, que é autonomizante, gera vontade de mudar a qual é impulsionadora da construção de uma reflexão crítico-construtivista. Esta reflexão sistematizada em diferentes estratégias de partilha, "cultura de parceria"</i> – <i>[...] faremos a morte do "eu solitário". Neste contexto insere-se a supervisão reflexiva que abrange não só os estagiários, mas todos nós professores, uma vez que somos chamados a reflectir sobre as nossas acções e implicações que daí possam advir. Para ser professor de verdade falta a experiência amadurecida, que vai ser alimentada por muitas fontes: colegas, leituras, alunos, encontros</i>

	<i>formais e informais, formação, pesquisa, reflexão [...].</i>
C4 – 18	– [supervisão humanista] <i>O poder que é exercido correctamente, parte das intenções do outro, daquilo que o outro pretende para depois se auto-dirigir. Na peça isto não se verificou, o supervisor (presidente) era degenerado, não partiu da agenda do outro, não tinha um saber válido. Na peça o grupo concordou, apoiou, aplaudiu mas, se calhar era apenas uma questão de sobrevivência. No nosso dia a dia é necessário reflectir para que isto não aconteça. Só assim a nossa acção poderá ser mais válida, mais responsável.</i>

No Gráfico n.º 12 apresentamos o número de referências às “Dimensões do Conhecimento Profissional” dos professores, resultantes da investigação realizada por Shulman (1987) e Elbaz (1988), apresentada nas aulas através de Sá-Chaves e Alarcão (1996, cit. por Sá-Chaves, 2000b:66), pela impossibilidade de ler os originais pela maioria dos formandos e também pela sistematização clarificadora que estas duas investigadoras portuguesas nos apresentam.

Os valores da Dimensão Sócio-Afectiva demonstram as preferências por algumas destas dimensões, sobre as quais se manifestam orientando a reflexão para práticas pessoais ou para os contextos. Parecem reconhecer o valor formativo e transformador de algumas sobre os próprios e/ou as suas práticas supervisivas contextualizadas, entendidas à luz de um conceito mais alargado e recente de Supervisão.

Consideramos que as evidências menos numerosas decorrem de dois factores. Foram temas menos tratados nas aulas ou foram categorizadas sob o tema “Experiência”, que apresentamos adiante. Categorizámos, por exemplo, os pontos de vista dos formandos sobre “Supervisão Tradicional”, sob o tema “Experiência”, porque as referências encontradas reportam-se aos seus estágios.

Não incluímos aqui as referências ao “Conhecimento de si” porque esta dimensão já surgiu quando apresentámos as mais valias da construção do portfolio.

O Gráfico n.º 12 evidencia que os formandos reflectiram sobre as teorias apresentadas, interpretando os conceitos que as enformam, fazendo poucas transcrições dos textos lidos. Há uma correlação entre o número de excertos categorizados na “Dimensão Conceptual” (77) e na “Orientação Interpretativa da Reflexão” (76). Verifica-se também um equilíbrio entre o número de referências categorizadas na Dimensão Sócio-Afectiva (58) e na Orientação Transformadora da Reflexão (59). A Orientação Reprodutora da Reflexão só apresenta 20 ocorrências que interpretamos neste contexto de dados sobre

teorias como um indicador de que os formandos se apropriaram das teorias sobre as Dimensões do Conhecimento Profissional relacionando-as consigo próprios e com as evoluções vivenciadas.

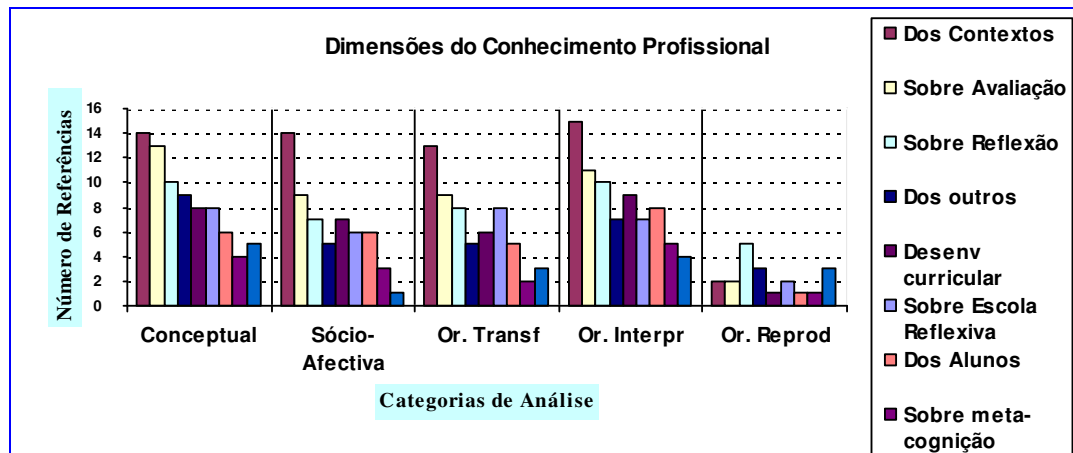


Gráfico n.º 12

Passamos a apresentar os indicadores retirados dos *portfolios* categorizados como evidência das “Dimensões do Conhecimento Profissional” dos formandos.

Quadro XV – Dimensões do Conhecimento Profissional

Formando	Evidências
C1 – 3	<p>– A questão que mais prendeu a minha atenção nesta semana foi <u>Que conhecimento profissional caracteriza os professores?</u> A resposta a esta questão, dada numa linha de ruptura com a visão tradicional, interessou-me particularmente pelo facto de ter contribuído para uma maior consciencialização da prática pedagógica que tenho vindo a assumir nos últimos tempos. [...] contrariamente ao entendimento de que o conhecimento profissional [...] se desenvolve numa perspectiva tecnicista, uniforme, estável e previsível, [...] o conhecimento profissional é consubstanciado num conjunto de competências que permitam aos professores desenvolverem-se e agirem diferenciadamente em situações complexas, indeterminadas e imprevisíveis de ensino.</p> <p>– Obviamente que o que foi dito só ganha sentido com o conhecimento dos contextos, isto é, o processo de E/A ganha coerência quando é contextualizado não só à especificidade da sala de aula mas também às culturas de origem dos alunos e da comunidade.</p>
C1 – 4	<p>– [...] relação entre metacognição e aprendizagem e entre aquela e instrução. Essencialmente são referidas algumas estratégias que visam treinar o pensamento cognitivo, na expectativa de que os alunos nelas envolvidos aprendam melhor os conteúdos e as competências específicas das diferentes áreas curriculares além das competências gerais de aprender a aprender.</p>
C2 – 18	<p>– Se eu reflectir sobre o meu "ensino", quando faço as planificações, estou a fazer</p>

ESTUDO EMPÍRICO: Análise do corpus, tratamento e interpretação dos dados

	<i>uma avaliação de qual será a melhor maneira de chegar a todos os alunos sem ter de baixar o nível de exigência. Sei que tenho de diversificar as actividades e os caminhos.</i>
C2 – 19	<p>– <i>Trabalhando no 1º ciclo, esta sensibilidade artística é fundamental. Assim, a "reflexão na acção", que se me impõe constantemente, pela necessidade de estar atenta ao feedback com cada aluno e com o grupo todo. Reformulando, a minha acção pela análise e observação do efeito imediato. É mesmo preciso ter alguma arte, para simultaneamente gerir um grupo, por vezes tão heterogéneo e atender a cada criança individualmente.</i></p> <p>– <i>[...] surge um novo paradigma curricular, que elege a pessoa como a razão de ser da acção da Escola, e daí o currículo se apresentar como projecto integrador e a construir progressivamente, sujeito a reajustamentos, dinâmico, aberto, mais flexível e individualizado e onde é relevante a acção deliberativa da Escola. [...] os mecanismos de auto-regulação e controlo/supervisão podem possibilitar a concretização desses objectivos.</i></p>
C3 – 4	<p>– <i>Importa também frisar que um manual não pode ser identificado com um programa como alguns encarregados de educação deixam transparecer quando não são executados na íntegra, nem devem servir para rotinizar as aulas seguindo-os acriticamente. A escola, se quisermos, nunca é rotina.</i></p>
C3 – 12	<p>– <i>Durante a minha carreira, tenho tido a preocupação de me questionar [...]; penso que conheço bem o meu "estilo próprio" e muito pessoal de ensinar. Tenho consciência de que não possuo um conhecimento total do meu "idioma pessoal" porque há sempre aspectos que ficam ocultos e que nos "escapam" mas procuro sempre, corrigir as "falhas" que vou detectando. Deste modo vou conhecendo melhor a pessoa que sou, aprendendo comigo e com os outros, o que me levará ao "auto-conceito".</i></p> <p>– <i>[...] um Caso pode ser até um momento de ensino, ou seja, algo que aconteceu de positivo (ou de negativo) e que é útil dar a conhecer aos outros. [...] vivemos muitos ao longo da carreira mas não os partilhamos. Ficam guardados na nossa memória ou no nosso diário íntimo, quando deveriam ser apresentados, discutidos, analisados, estudados e confrontados com outros. Daí poderiam resultar "novos caminhos para a aprendizagem."</i></p>
C4 – 2	<p>– <i>São muitas vezes também, receitas, as decisões dos órgãos pedagógicos ou administrativos (agrupamento) "impõem" sem [...] devidamente discutidas e geradas [...] a quem se destinam [...] Este isolamento [...] ser visto [...] atitude defensiva devida à insegurança todas essas situações lhe causam...também pode assumir-se uma atitude de orgulho não querendo expor-se e partilhar com os outros angústias [...] opiniões educativas...vai-se isolando cada vez mais.[...] Afirmo eu que ser professor reflexivo é um processo contínuo de auto e hetero aprendizagem, de auto e hetero conhecimento. A qualidade de ser professor reflexivo é algo que se transmite e que pode originar, também, alunos reflexivos, que ao sê-lo, estão a ser livres, autónomos, criativos, críticos, princípios subjacentes na LBSE.</i></p>
C4 – 18	<p>– <i>O meu ponto de partida foram algumas questões...que me ajudaram muito a encontrar o caminho que percorri: Por que me tornei professora? Que imagens tenho dos primeiros anos que leccionei? Que aspectos positivos encontro no desempenho da minha profissão? Quais as minhas maiores frustrações? A Supervisão estabelece a relação entre a sala de aula e o exterior, entre a formação e a sociedade. O objectivo é tornarmo-nos professores responsáveis, profissionais reflexivos, críticos, construtores e não apenas reprodutores de modelos ou ideias dos outros.</i></p>

No que respeita aos princípios básicos da formação de professores elencados por Sá-Chaves (2000a) e embora alguns já estejam subjacentes às competências desenvolvidas com a construção do *portfolio reflexivo*, no Gráfico n.º 13 apresentamos o número de ocorrências sobre cada um desses princípios. Manteremos a nomenclatura utilizada por Sá-Chaves, embora em alguns dos excertos seleccionados, esta nem sempre surja *ipsis verbis*:

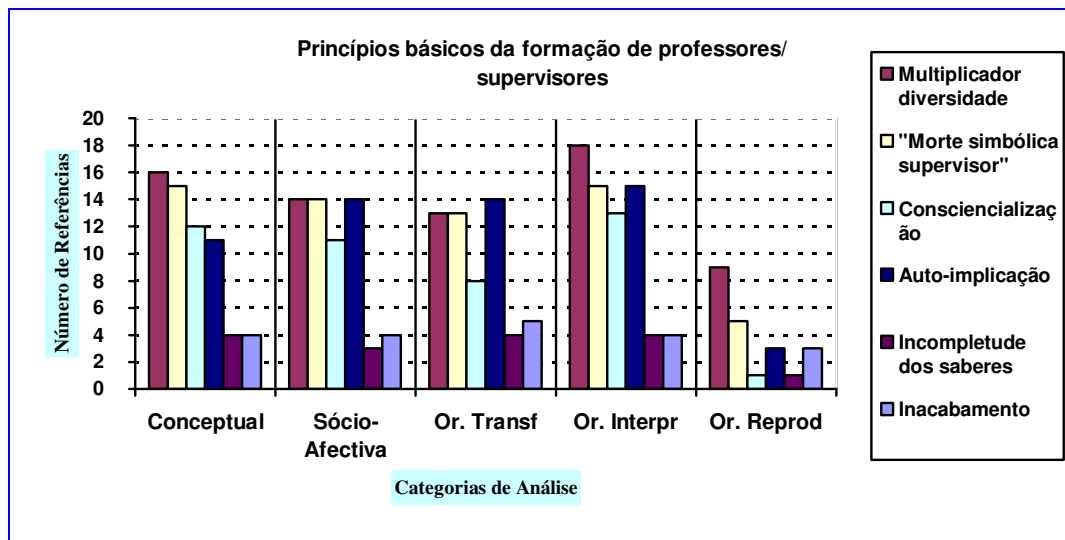


Gráfico n.º 13

Pode verificar-se um número coincidente de ocorrências nas subcategorias de “Dimensões” (60), que nós interpretamos como sendo sinal da apropriação dos conceitos pelos formandos. Acharam interessantes as designações atribuídas por Sá-Chaves (2000a) e identificaram muitos desses princípios nas suas vivência profissionais, daí que as ocorrências na Orientação Transformadora da Reflexão não tenha tido um valor muito mais baixo (57). O facto de haver um valor mais elevado para a Orientação Interpretativa da Reflexão decorre, no nosso entender, do facto de terem sentido necessidade de demonstrar a compreensão dos conceitos antes de se identificarem com os mesmos, aceitando com surpresa e alguma curiosidade o facto de os encontrarem no seu posicionamento perante a formação, sobretudo no que se refere aos quatro primeiros princípios (efeito multiplicador da diversidade; morte simbólica do supervisor; consciencialização; e auto-implicação). Pensamos que o baixo valor de ocorrências na Orientação Reprodutora da Reflexão se pode atribuir a esta identificação.

Seguem-se alguns excertos retirados dos *portfolios*, os quais, directa ou

indirectamente, evidenciam que os formandos assumiram estes princípios de formação de professores/supervisores. Mantivemos as características do texto dos formandos quanto aos sublinhados e às palavras escritas a negrito.

Quadro XVI – Princípios Básicos Fundamentais da Formação de Professores/Supervisores

Formando	Evidências
C1 – 3	<ul style="list-style-type: none"> – [...] <i>no início da formação, os formandos não são capazes de se descentrar dos conteúdos, encontrando-se demasiadamente imersos na realidade. Só depois, progressivamente, conseguem o chamado nível metacognitivo. Para que tal aconteça, surge a necessidade de desenvolver com os supervisandos instrumentos e competências que os ajudem a ler e a reflectir sobre a realidade, promovendo uma real autonomia face ao supervisor.</i> – <i>No campo da gestão supervisiva, a figura representa de forma sintética, os conceitos supervisão e autonomia, traduzindo o processo de sustentar algum até que construa a sua autonomia, verificando-se de uma forma gradual o apagamento do supervisor, ou a "morte do supervisor"</i> – <i>pautada pelos próprios princípios de inacabamento, auto-implicação e efeito multiplicador da diversidade, fui-me apropriando de novos conhecimentos que se reflectem na evolução do meu desenvolvimento pessoal e profissional.</i>
C1 – 4	<ul style="list-style-type: none"> – [...] <i>o "bom" professor se inscreve num paradigma de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo preconcebido, mas que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.</i> – [...] <i>a minha opção recaiu, em 1º lugar, no <u>princípio do inacabamento</u>. Este princípio pressupõe que os indivíduos, no seu ciclo de vida, estão em permanente desenvolvimento. Pressupõe também, que o conhecimento é algo dinâmico, mutável e, neste sentido, ninguém está formado para toda a vida. É por isso que a formação inicial, etapa importante na construção da profissionalidade docente, não é senão o primeiro momento dos muitos que se devem seguir ao longo da carreira de qualquer profissional.</i> – <i>Em segundo lugar, optei pelo <u>princípio do efeito multiplicador da diversidade</u>. Algumas leituras reflexivas sobre "integração" e "multiculturalidade", que efectuei, tiveram (estão a ter) um efeito sinérgico importante no meu trabalho pedagógico.</i>
C2 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – <i>À medida que vão crescendo no à-vontade dentro da sala, nos conteúdos, pedagogias, etc, eu tento o mais possível, ficar "encolhida", para ver as suas capacidades de resposta às situações que se lhes deparam.</i>
C2 – 19	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Partindo da assunção ou até da humildade de aceitar o "princípio do inacabamento", pretende-se que o professor, face aos desafios que a prática coloca, tome consciência de, faça uma apropriação pessoal consciente e crítica sobre os factos, as teorias ou valores ("auto-implicação"). O que lhe permite uma percepção clara e contextualizada, e com o conhecimento emergente dessa reflexão, gerar novos conceitos e princípios orientadores de futuras acções, podendo traduzir-se todo este processo como desenvolvimento /crescimento pessoal e profissional. Este percurso deve levar a que o formando gradualmente vá diminuindo a acção supervisora do formador, substituindo-a pela capacidade de auto-supervisão.</i> – <i>entender a Pessoa em permanente desenvolvimento (princípio do Inacabamento); numa visão complexa e holística, onde a Pessoa em Formação se desenvolve a vários níveis: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver com os</i>

	<i>outros, aprender a Ser.</i>
C3 – 4	– <i>o saber nunca está acabado, nem actualizado, constrói-se e reconstrói-se todos os dias.</i>
C3 – 12	<ul style="list-style-type: none"> – <i>O papel do supervisor tem de ir-se esbatendo.</i> – <i>Sobre a definição de Supervisão "como um processo que se vai desenvolvendo no tempo com a finalidade de levar ao desenvolvimento humano e profissional dos formandos" lembrei mais uma vez o "ajudar a criar asas" e a "morte simbólica do supervisor".</i>
C4 – 2	<ul style="list-style-type: none"> – [anagrama de PROFESSOR] Projecto Responsável Organizado Formação Empenhado Supervisor Sincero Orienta REFLEXIVO – <i>Lado a lado conseguiremos re/construir o nosso projecto de vida profissional e pessoal. Eu diria: As escolas têm de ser casas com alma. Acredito que sejam e que serão sempre, enquanto houver alunos com vontade de aprender, brincar, de conhecer o desconhecido pela investigação, pela experiência. E enquanto houver professores inconformados com vontade de mudar, de não se acomodarem com o estabelecido e de trabalhar, reflectir, agir, inovar [...].</i> – <i>A supervisão tem cenários desenvolvidos por actores (professores, formandos, outros) que procuram desenvolver uma história pessoal e colectiva num determinado contexto. A supervisão desenrola-se num ambiente próprio, num processo evolutivo de construção de conhecimento Em vez de chamar a este texto..., chamar-lhe-ia "A realidade da utopia" ¹²⁸. Quem de nós não é utópico e procura concretizar esse nosso trabalho diário temos pequenos sonhos que procuramos realizar, barreiras que ansiamos transpor, dificuldades que tentamos vencer, opiniões que desejamos partilhar. Estes são os nossos sonhos, as nossas batalhas que nos levam a desbravar montanhas em busca do vale encantado da eficiência, da produtividade, do bem estar, do desenvolvimento integral dos alunos, da escola e obviamente da sociedade, em suma, na busca da qualidade.</i> – <i>Urge mudar a nossa concepção de formação inicial e contínua, não nos lamentemos, ponhamos mãos à obra, mudemos o rosto das nossas escolas e do nosso descontentamento. Estamos no terreno, esta é a nossa hora de agir se quisermos mudar o futuro da história educativa, é um esforço que cabe a cada um em particular.</i>
C4 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – <i>[...] estou a formar-me, a projectar o meu futuro. A formação não deve ser apenas "consumo" do saber, mas também produção...A pessoa forma-se porque compreende o seu percurso de vida. Há uma implicação do sujeito no seu próprio processo de formação.</i> – <i>Há uma implicação do sujeito no seu próprio processo de formação.</i> – <i>[...] ser actor da minha própria formação. Há uma autoformação participada.</i>

2.6.2. A Experiência nos contextos profissionais e/ou a intenção de acção

As referências que se apresentam no Gráfico n.º 14 decorrem da reflexão que, na vigência da disciplina de *Supervisão I*, os formandos realizaram sobre contextos passados de formação e de ensino, o contexto presente da formação complementar e a intenção de

¹²⁸ Está a referir-se ao texto “A qualidade das escolas somos nós” de Sá-Chaves (1999)

aplicarem conceitos e/ou teorias adquiridas, consciencializadas ou autenticadas em futuras experiências de formação/ supervisão e/ou ensino. Pelo facto de o conceito alargado de supervisão ainda estar na altura a ser desenvolvido, verifica-se uma incidência especial na Formação Inicial, o outro contexto com o qual identificavam a supervisão, para além da inspecção. Já apresentámos algumas das suas opiniões sobre esta experiência de formação quando considerámos as vantagens da construção do portfolio.

A maioria dos formandos considerou a reflexão realizada sobre a Formação Inicial e sobre as suas Práticas de Ensino, enriquecedora e desocultadora do seu “Eu” numa dimensão holística, à luz das teorias veiculadas ou construtoras nessa/dessa experiência, complementadas pelos conhecimentos adquiridos ou reconstruídos através da disciplina, na qual desenvolveram o *portfolio reflexivo*.

Assim, consideram que a disciplina de *Supervisão I* lhes permitiu aprofundar o conhecimento dos alunos, entendidos como seres globais capazes de aprender não só os conteúdos disciplinares, mas também de desenvolver atitudes e valores fundamentais a uma cidadania responsável, onde a escola tem uma dimensão social e interventiva na sociedade circundante.

Assumem, por isso, que a aprendizagem tem de ser construída de modo diferente, abranger conteúdos mais vastos porque diversificados e ser centrada no aluno, tendo em conta as suas características de aprendente. Consideram importante para a sua concretização, que a aprendizagem seja contextualizada na escola e na comunidade educativa, orientada por um desenvolvimento flexível do currículo. Parecem também aceitar que a avaliação de uma aprendizagem, com estas características, tem também de ser diferente, isto é “alternativa e mais autêntica”.

Acresce que estes conceitos de aluno, de escola e de avaliação só se poderão cumprir se o professor estiver integrado numa “escola reflexiva” onde seja possível desenvolver climas relacionais positivos, propensos à reflexão e discussão partilhadas. Por outro lado, este professor tem também de estar preparado para enfrentar a imprevisibilidade das situações de ensino/ aprendizagem.

Consideram ainda que a preparação, para este tipo de posicionamento perante a profissão, envolve alterações na Formação Inicial, que precisa orientar os futuros professores no desenvolvimento de competências auto-supervisivas e consciencializadoras das suas próprias práticas. Estas, por sua vez, deverão contemplar estratégias diferentes de

ensino – diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade, desenvolvimento de projectos, escolha criteriosa de manuais e de materiais – que visem o contexto escolar e as características dos alunos.

Estas reflexões surgem através do cruzamento que foram realizando entre as teorias públicas que a disciplina de *Supervisão I* lhes deu a conhecer e a experiência profissional passada ou presente. Parece-nos que foi também este contacto que lhes permitiu autenticar teorias próprias, desenvolvidas pelos desafios/necessidades colocados pela prática pedagógica de alguns/muitos anos.

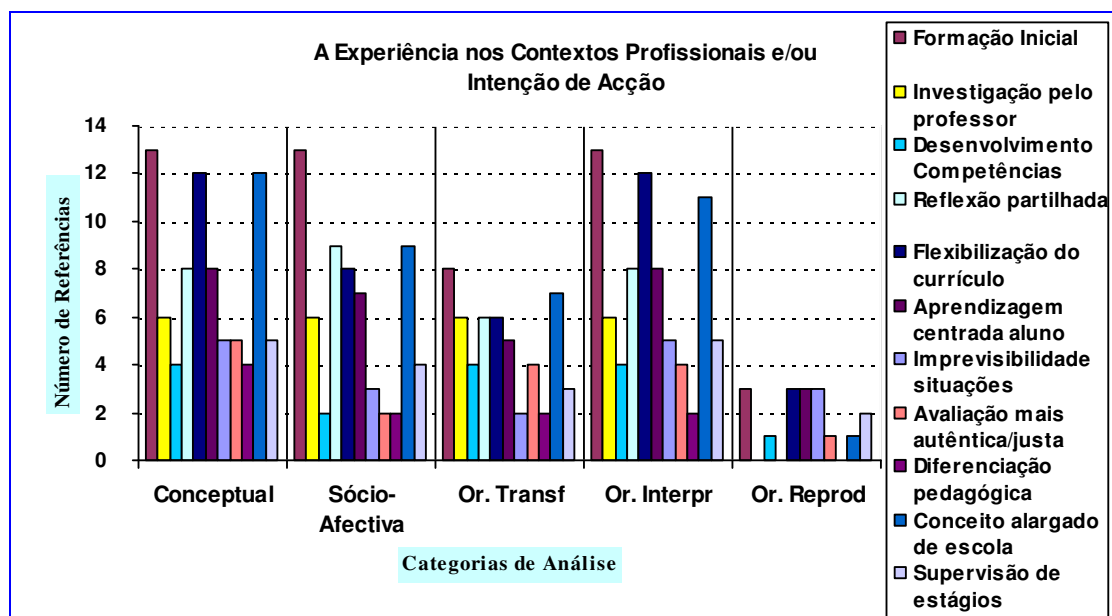


Gráfico n.º 14

A leitura do Gráfico n.º 14 e dos excertos de texto inseridos no Quadro XVII não nos permite reiterar o que afirmámos antes sobre a correlação entre a “Dimensão Sócio-afectiva” e a “Orientação Transformadora da Reflexão”. A diferença entre o número de experiências classificadas nestas duas subcategorias parece-nos no entanto justificável. Tendo a reflexão sido orientada para a experiência vivida em contextos profissionais do passado e do presente, os formandos envolveram-se afectivamente com a mesma, mas em muitos casos não propõem outras formas de intervenção. Uns não sentiram essa necessidade, porque pelos relatos da experiência sobre que reflectiram demonstram estar afastados da Formação Inicial a que estiveram sujeitos, quer em termos temporais, quer

conceptuais. Outros também já ultrapassaram esse conceito tradicional de Formação Inicial, e já desenvolveram estratégias de ensino e de supervisão diferentes, como é o caso da “diferenciação pedagógica”, da “aprendizagem centrada no aluno” e da “flexibilização curricular”.

**Quadro XVII – A Experiência nos Contextos Profissionais e/ou
Intenção de Acção**

Formando	Evidências
C1 – 3	<p>– [...] <i>papel preponderante os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, enfatizando, não o que os alunos não sabem, mas as ideias que já possuem. Isto desencadeia, por sua vez, a necessidade de atender e apoiar a formação e o desenvolvimento da pessoa professor. Quer dizer, no campo pedagógico implica que os professores sejam alertados para atender à importância das concepções dos alunos no processo educativo e para a utilização de estratégias de ensino facilitadoras da mudança conceptual.</i></p> <p><i>Assim, preocupo-me muito mais em:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conseguir estratégias de ensino/aprendizagem diversificadas (estratégias de replicação não replicada, analogias, ...</i> - <i>Compreender melhor os erros dos alunos</i> - <i>Dar-lhes mais oportunidades de explicarem as suas ideias</i> - <i>Possibilitar a aplicação de novas ideias apreendidas</i> - <i>Confrontar as ideias dos alunos com situações contrárias àquelas</i> <p>– <i>Imbuída deste espírito reflexivo, vou tentando, de formas várias, estratégias que me levem a preencher as minhas lacunas, uma das quais passo a citar: [visitas dos alunos dos anos anteriores dão-lhe indícios do que ensinou melhor ou pior] E na verdade, depois de reflectir com eles e de, mais tarde, fazer a minha meta-reflexão, reconheço que houve sucessos e falhas em determinados assuntos. Feita esta constatação, é minha preocupação corrigir esses aspectos negativos com os meus actuais alunos, questionando-me e implicando-me em promover estratégias de aprendizagem mais significativas, com vista ao sucesso e, ao mesmo tempo, desenvolver práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.</i></p>
C1 – 4	<p>– <i>Todas as crianças, mas sobretudo as oriundas de meios socioculturais desfavorecidos ou divergentes, ganham com a prática de um ensino-aprendizagem que apela à diversidade e à diferenciação pedagógica.</i></p> <p>– <i>Aos poucos, fui deslocando a centralidade do processo de E/A de mim própria para os alunos... em boa hora o fiz, porque me sinto muito mais recompensada profissionalmente hoje do que no passado.</i></p> <p>– <i>A consciencialização sobre a importância das questões culturais nos processos de E/A apareceu quando vivi uma experiência de 7 anos de ensino em França com filhos de emigrantes. A partir daí passei a considerar a cultura social a que pertencem os alunos deve também ser integrada na gestão pedagógica do grupo-turma sob pena de muitos deles, por se sentirem em ambientes descontextualizados, acabarem por se desinteressar e cair no insucesso. Outras rupturas com as práticas pedagógicas dos anos iniciais também se verificaram em campos pedagógicos tão relevantes como a interdisciplinaridade, integração de novas aprendizagens em saberes anteriores solidamente adquiridos, o respeito pelos ritmos individuais, a diversificação dos processos de aprendizagem, etc.</i></p> <p>– <i>[...] procuro que os futuros professores reelaborem os seus saberes pedagógicos a partir da reflexão sobre as suas próprias Práticas Pedagógicas, incentivando-os na busca de alternativas, formulando novos problemas, proporcionando-lhes novos desafios que possam ser ultrapassados pelo seu esforço e reelaboração cognitiva.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> – [...] agradecer à minha Cooperante, pois sempre teve uma palavra de apoio para connosco, orientando-nos de uma forma soberba, ao mesmo tempo que nos mostrava os diversos caminhos que se poderão seguir [...] contribuindo para que em cada aula, o gosto de ser professor fosse cada vez maior. A ela devo a maior parte do meu percurso. Esta capacidade de produzir e de apreciar a própria capacidade de agir, isto é, o auto-conhecimento que emerge, sobretudo, de processos auto-avaliativos, liberta o professor de muitos condicionalismos externos, conduzindo-o à autonomia. ... uma das competências fundamentais do professor autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula. – [...] formada numa escola em que a orientação não visava senão a adequação do meu comportamento profissional à norma e ao modelo [...] a minha maneira de estar no ensino foi mudando, sobretudo a partir da reflexão que ia fazendo acerca dos (in)sucessos por que iam passando os meus alunos. – A construção de novos saberes, finalidade última do processo interactivo supervisor-formando, desenvolve-se através de um processo de negociação, associado à ideia de partilha e ajuste de intenções (dada a assimetria de saberes e papéis) – [...] novas concepções de escola e novos entendimentos acerca do que é ser professor. Esta deixa de ser exclusivamente consumidor e executor do currículo para passar a ser conceptor e co-produtor de projectos curriculares.
C2 – 18	<ul style="list-style-type: none"> – [...] a apropriação de saberes e capacidades mas [...] em função das necessidades do aluno (aprendente, por participar na sua própria aprendizagem), bem como da sua preparação/ participação responsável na sociedade. [...] o currículo passa a estar centrado no aluno, nas suas necessidades, na sua realização pessoal tendo em vista o aumento de competências resultantes do que ficou das aprendizagens e que possa ser transferida para outras situações...em contraposição ao currículo/programa/ conteúdo/matéria a debitar – Desde cedo, fui arranjando as minhas estratégias e soluções, que ao longo dos anos se foram reconstruindo, adaptando, flexibilizando aos diferentes cenários. Foi uma aprendizagem que resultou de uma reflexão [...]. Talvez fruto da necessidade premente em dar respostas (que sejam as mais acertadas) aos múltiplos problemas, que logo no primeiro ano de profissão senti, pois fui trabalhar sozinha numa escola com os quatro anos. – No 1º ciclo e com a monodocência temos a capacidade e a autonomia de gerir um pouco o "nosso currículo". – [...] a flexibilidade que hoje é pedida à escola passa por uma efectiva capacidade de a mesma se assumir como uma instituição educativa e autónoma, construindo o seu próprio currículo/rosto e dele se apropriando de forma participadora/participativa [...] responsável e responsabilizada – Na minha escola estou sempre a flexibilizar. Antigamente, no início da minha carreira, fazia-o porque achava que era diferente e por isso os meus alunos aderiam com algum sucesso. Hoje, acho que é uma construção pessoal que me permite dar as voltas necessárias ao programa até que a aprendizagem resulte. – Quanto à partilha feita por nós, também não acontece tanto quanto seria o desejável já que alguns professores pensam que, por sermos professores, não podemos ter dúvidas, nem podemos errar... – [...] o professor formula ou reformula a arte da docência – actualiza-se. Na formação pretende-se que o professor se prepare para a reflexão sobre as nossas práticas, partilhando-as com os outros. Vou falar precisamente da questão da partilha entre os professores e tentar relacioná-la com as relações intra-pessoais. – Na sala de aula, comecei a trabalhar individualmente com ela sempre que podia, o que não foi nada fácil! Transformei o meu ensino para ajudar a [nome da aluna] [...] passei a introduzir assuntos novos só da parte da manhã por [...]

	<p><i>colaborar mais.</i></p> <p>– <i>Quando entrei para o ensino, sem grande preparação, imaginei que bastava fazer o que o sol faz nas flores do jardim, para que os meus alunos se desenvolvessem. Com o tempo fui-me apercebendo que deveria ser professora dos pais dos meus alunos, pelo menos até ao fim do 1º período. Depois sim, deveria começar a trabalhar com os meus alunos...</i></p>
C2 – 19	<p>– [...] pratico o intercâmbio entre colegas na(s) escola(s), [...] os alunos o sejam de todos os professores da escola, [...] abro a porta da sala aos colegas, transpondo a ideia da minha turma/sala para o espaço mais abrangente da escola (mesosistema)</p> <p>– Isso implica um grande envolvimento e até desgaste físico. Por outro lado, também revela uma capacidade heurística, uma arte de inventar, de descobrir a resposta ou a atitude a tomar no imprevisto das situações.</p> <p>– [...] o meu contributo na transformação da Escola para melhor. Porém, cada vez mais estou ciente de que a tarefa é demasiado grande para ser obra só individual, mas colectiva, onde o anónimo e pequeno contributo individual pode dar o toque da diferença.</p> <p>– Cedo intuí que aquela formação era muitíssimo insuficiente [...] depender essencialmente de mim o esforço e o processo para atingir o êxito ou inêxito. [...] o entusiasmo era grande [...] como a abnegação e crença na mudança do estado das coisas. Daí, [...] sentido de despojamento e entrega a ideais. [...] passagem pela escola, até então, incluindo o 1º ano do Magistério, foi recheada de alguns episódios que me revelaram uma escola e um sistema de ensino asfixiante e caduco. [...] eu individualmente tinha uma parte de responsabilidade nessa transformação.</p> <p>– [...] a construção ou narração de histórias/casos pode funcionar como processo de ajuda na resolução de problemas/dilemas, no âmbito da nossa profissão, desocultando estratégias que consolidem a maturidade psicológica e pedagógica, para fazer face à diversidade e complexidade da escola de hoje, ou seja adquirir resiliência.</p> <p>– [...] em vez de o Ensino recorrer ao conhecimento que resulta da investigação de outros, deveria começar a produzir o seu próprio conhecimento, através da sua própria investigação e no seu próprio meio, resultando um Conhecimento contextualizado. [...] estas características têm estado ausentes pois o ensino é visto como um acto privado e raramente avaliado. [...] o fechamento em que cada professor trabalha dentro da sua sala de aula e com os seus alunos ("a sua capelinha"), o remete a um isolamento, que atrofia a própria visão do seu ensino, por falta de referentes, comparações e olhares diferentes dos seus pares, que lhe poderão revelar outros aspectos sobre a realidade deste ecossistema, e assim confirmar ou infirmar as suas teorias privadas. [...]</p>
C3 – 4	<p>– [...] o estágio orientado [...] bastante válida, [...] me iniciou na execução prática de conhecimentos, psico-pedagógicos e aprendi a construir outros. Pena é que não se tivesse desenrolado em turmas mais semelhantes àqueles que fui encontrar espelhadas pelo distrito, porque infelizmente as piores turmas estão reservadas aos professores recém-formados ou com pouco tempo de serviço.</p> <p>– Hoje a escola confronta-se com problemas que não eram imaginados no início da minha carreira. A sociedade tende a converter todos os problemas em educativos. Assim espera-se que a escola invente novas formas de actuação que solucionem os problemas, ao mesmo tempo que cumpre a missão de preparar as crianças para a vida adulta através de uma forma de qualidade para todos.</p> <p>– Na tarefa da gestão do currículo ou da selecção dos manuais, os professores não podem trabalhar alheados uns dos outros, [...] criar espaços e tempos de reflexão partilhada que permitam o permanente questionamento das dificuldades, das limitações e dos seus aspectos inovadores, para que cada um cumpra com mais qualidade a sua missão.</p>

<p>C3 – 12</p>	<p>– No 1º ciclo e quando o professor tem o privilégio de acompanhar os seus alunos durante quatro anos, a tarefa torna-se mais fácil. [...] assim não acontece e nos ciclos seguintes, a avaliação feita apenas através de fichas e testes é muitas vezes injusta e não revela os verdadeiros conhecimentos e competências que o aluno vai adquirindo. É preciso repensar todo o processo, experimentando outros métodos e outros instrumentos de avaliação.</p> <p>– [...] também se abordou o processo de escolha de manuais escolares. Até agora não tem sido difícil gerir este assunto: quando chego a uma nova escola, depois da avaliação-diagnóstico, escolho os manuais que melhor possam servir [...] a aprendizagem. Quando não adopto os manuais que o Conselho Pedagógico do Agrupamento escolheu, registo numa Declaração os motivos que me levam a tomar essa decisão, envio uma cópia ao agrupamento e nunca tive problemas. Mas este ano, antes da escolha dos manuais pelo Conselho de Docentes, chegou à escola a informação de que esses manuais seriam obrigatoriamente adoptados. Não se compreende [...] agora, que é preciso um projecto Curricular de Turma nos venham obrigar a adoptar um manual que não é por nós escolhido. Não se compreende, nem posso concordar!</p>
<p>C4 – 2</p>	<p>– [...] ao nível das relações pedagógicas encontro [...] falta de vontade de discutir e analisar as nossas preocupações educativas [...]. [...] olhando com desconfiança quem sente essas motivações.</p> <p>– Como? [ultrapassar situações] – formação adequada, como nos indica o texto, uma formação que vai ao encontro das reais necessidades dos professores, das suas próprias escolas; assente na reflexão e na, investigação-acção centrada nas escolas que favoreça a partilha das várias reflexões.</p> <p>– ALMA: criada por uma alquímia e magia das quais nós somos os magos – [legenda de um dos desenhos]. As várias definições de investigação incidem em duas características fundamentais: 1) pode ser realizada pelo professor não se constituindo como investigação realizada por outrem; 2) lidar com um problema específico, numa situação determinada e com aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.</p>
<p>C4 – 18</p>	<p>– Foi-nos também proposta a escolha de um título para a entrevista com Alarcão (2002). A minha escolha foi "Questionar para voar". Escolhi este título pois todo o texto revela a importância de nos questionarmos sobre as situações práticas para enfrentar mais facilmente situações novas e para tomar decisões apropriadas. Só assim se consegue autonomia para "voar". Votei no título "Faz-se luz" porque verifiquei que a acção do professor sem reflexão é como trabalhar na escuridão.</p> <p>– Esta experiência apesar de pertencer ao imprevisto foi muito proveitosa, tal como as que acontecem todos os dias na nossa sala de aula. O importante é saber aproveitá-las! Na análise à peça, e logo no início, com o uso das máscaras apareceu a ideia do oculto, das trevas, da escuridão. As máscaras caíam e os conflitos surgiram – os problemas da comunidade. Esta parte transportou-me para a minha Prática Pedagógica (formação inicial). Vi-me nas reuniões que já na altura se chamavam "Reuniões de Reflexão", mas que de reflexão para construir, para evoluir, crescer, pouco tinham. Os colegas de grupo, tal como na peça tomavam partido por este ou por aquele no "combate", mas no final, todos acabavam por se entender e fazer a "festa", "dançando" tal como na peça. [...] Foi também notória a evolução do ser Homem/pessoa, através do grupo.</p> <p>– Viver em comunidade, partilhar com os outros os feitos e as dificuldades é uma maneira de desenvolver o pessoal e o profissional. Na nossa formação o papel do grupo é bastante importante. Verifiquei que ser-se confrontado pode ser positivo, nem sempre é negativo. Confrontar as pessoas com a necessidade de se silenciarem, pode ser positivo, levar ao crescimento.</p>

Capítulo VI – Discussão dos dados

A análise dos gráficos apresentados anteriormente e a leitura dos indicadores retirados dos *portfolios* dos formandos permitem-nos tirar algumas conclusões relativamente à experiência de construção de um *portfolio reflexivo* individual, vivenciada pelos oito formandos, autores dos *portfolios* analisados para este estudo.

Dada a metodologia de investigação adoptada – estudo de casos múltiplos – não é possível generalizar a partir dessas conclusões. Podemos apenas confirmar algumas das descobertas de outros investigadores, referidos no Capítulo 2 deste estudo, bem como algumas das nossas convicções, anteriores ao início desta investigação, e concluir que mesmo num contexto como a Formação Complementar, na qual os professores envolvidos se afirmavam ou já deveriam ser/eram reflexivos, a construção do *portfolio* contribuiu para desenvolver a sua competência reflexiva, o auto-conhecimento e a consciencialização sobre as características idiossincráticas dos seus autores.

Podemos também verificar através da análise mais fina dos dados de cada *portfolio*, que estas características condicionam esse desenvolvimento profissional/pessoal. Porém, é possível atestar que a passagem a texto escrito das reflexões que já iam realizando os ajudou a sentir-se mais seguros e organizados, para além de lhes facultar a oportunidade de revisitarem os textos e de melhorarem ou acrescentarem as reflexões

iniciais. A este respeito, no entanto, não nos parece que possamos afirmar com segurança, tal como a formanda C2-19, que o *portfolio* tenha sido o “milagre da revelação”, e que seja o único instrumento narrativo auto-biográfico capaz de desenvolver as dimensões conceptual e sócio-afectiva, bem como a competência reflexiva dos professores. Julgamos até que, em certos casos, a sua novidade, as regras de formatação e sobretudo a sua obrigatoriedade condicionaram a espontaneidade de alguns dos formandos, particularmente se tivermos em conta o tempo de que dispunham para o realizar – um semestre.

Tendo-se verificado, contudo, que no final quase todos confirmam que a necessidade de escreverem sobre si e sobre as suas práticas passadas, presentes e futuras não lhes é tão penosa como inicialmente, atrevemo-nos a pensar que dado o condicionalismo temporal, uma narrativa profissional de tipo auto-biográfico menos estruturada poderia conduzir a resultados semelhantes, reservando o *portfolio* para situações mais ideais de formação, tais como a implementação do seu uso desde o início da carreira e a sua construção continuada ao longo da mesma, constituindo-se assim como o instrumento de registo e validação de práticas, sempre pronto a cruzar com outros dados de avaliação de desempenho, definidos superiormente.

1. Contributos do *Portfolio reflexivo* no Desenvolvimento Profissional de cada formando

Em seguida, vamos construir uma síntese das mais valias resultantes da construção do *portfolio reflexivo* em cada formando, com base nos dados anteriormente analisados. Não é lógico que se construa apenas uma síntese global desses aspectos, uma vez que, como já afirmámos, cada *portfolio* é um caso único decorrente das características dos seus autores, dos contextos de prática e de vida que os mesmos frequentaram e das circunstâncias que envolveram a sua escrita, durante a formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*.

Em certos casos, o *portfolio* não nos dá evidência de um grande desenvolvimento ao nível da competência supervisiva da reflexão, porque os formandos já eram reflexivos, antes mesmo de entrarem neste curso de complemento de formação. Reconhecem, porém, que o *portfolio* os ajudou a estruturar essa reflexão, tornando-a passível de ser revisitada e/ou acrescentada se necessário.

Essas mais valias estão relacionadas com algumas Dimensões de Conhecimento

Profissional, cujo desenvolvimento foi reconhecido pelos formandos, com um enfoque especial no auto-conhecimento. Esta dimensão do conhecimento permitiu, em muitos casos, que os formandos se sentissem mais confiantes e provavelmente mais competentes numa futura intervenção ao nível dos vários contextos supervisivos em que se movem: sala de aula, órgãos de gestão intermédia de escola e de agrupamento e, em poucos casos, na supervisão da Formação Inicial.

Os resultados relativos a cada formando decorrem da análise dos gráficos construídos sobre o número de indicadores distribuídos pelas categorias de análise, dos quadros-síntese individuais produzidos a partir dos relatórios sobre os *portfolios* seleccionados, com referência às idades e ao número de anos de serviço dos formandos, à data da resposta ao pedido de autorização para uso dos *portfolios* nesta investigação (Anexo 1).

No Anexo 7 colocámos os Quadros Síntese de cada um dos formandos, construídos a partir do formato da matriz de análise dos *portfolios*, com base nos quais redigimos os textos que se seguem.

1.1. Formanda C1-3

Esta formanda tinha 49 anos de idade e 26 anos de serviço, quando iniciámos esta investigação. Após a sua Formação Inicial para professora do Ensino Primário e até se inscrever no Curso de Complemento de Formação em Supervisão, tinha frequentado a Universidade Aberta para obter o grau de “licenciado”, em Português-Inglês, não o tendo concluído.

Não usa a 1ª pessoa do singular na sua narrativa autobiográfica, ou portfolio, apesar de afirmar que este deve ser um “acto de liberdade”. Julgamos que este facto decorre da sua formação anterior, que não “autorizava” os futuros professores a “ter ideias” e a “emitir opiniões”, e da dificuldade em se revelar perante nós. Daí que o seu envolvimento sócio-afectivo tenha obtido uma percentagem de ocorrências relativamente baixa (15%), correspondendo a metade da percentagem de indicadores categorizados na Orientação Transformadora da Reflexão (31%).

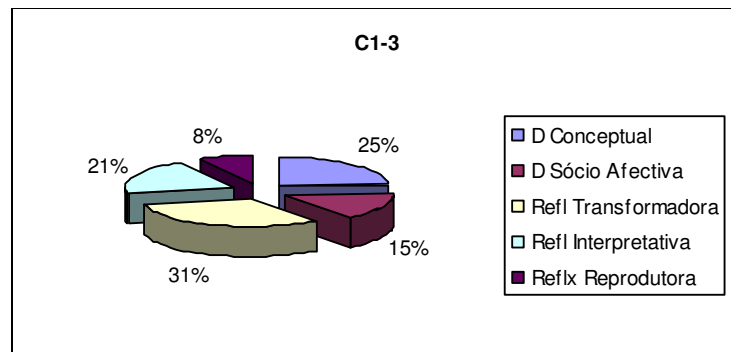


Gráfico n.º 15

Como podemos verificar no gráfico acima, os indicadores com percentagens mais elevadas foram categorizados na Dimensão Conceptual e na Orientação Transformadora da Reflexão.

O Quadro Síntese I (Anexo 7) dá-nos a conhecer os temas sobre que reflecte no seu portfolio, bem como o modo como nós interpretámos e categorizámos cada um deles.

Na Dimensão Conceptual encontrámos os indicadores referentes aos seguintes conteúdos: Dimensões do Conhecimento Profissional; Teoria Construtivista da Aprendizagem por si defendida como forma de envolver os seus alunos, numa perspectiva de “aprendizagem diferenciada”; Formação de Professores ao longo da vida, contextualizada na escola que se pretende conduzir à qualidade de “escola reflexiva”; desenvolvimento de Competências Supervisivas; Investigação Acção; Paradigma ecológico do desenvolvimento humano; e Supervisão e características do Supervisor no passado e no futuro, com referência à Perspectiva Humanista da Supervisão.

Na Dimensão Sócio-Afectiva, considera que a profissão é “caminho” ou “história de vida”, na qual o professor se deve auto-implicar para ser capaz de alterar as práticas. Acredita que o envolvimento afectivo dos professores é essencial para a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Sente-se “deslumbrada” pelas descobertas que faz relativamente a certas “teorias práticas” que já utilizava tacitamente. Defende que é necessário criar climas interrelacionais positivos quer na sala de aula, quer na escola, para que a autonomia do professor para intervir com mais qualidade também ocorra.

A Orientação Interpretativa da Reflexão enfoca nos temas anteriormente referidos, bem como na Supervisão diferenciada e continuada, que conduz à “morte simbólica do supervisor”, e no Conhecimento Metacognitivo, afirmando serem aspectos essenciais à

autonomia do professor.

No que respeita à Investigação, interpretou o conceito de Investigação-Ação, defendendo que projectos desta índole devem ser contextualizados na escola, com a participação activa dos professores.

Reflectindo ainda sobre a aprendizagem, apresenta um conceito mais lato do que o tradicional, incluindo outras dimensões cognitivas/conteúdos a desenvolver nos alunos, como as atitudes e os valores.

Sustenta as reflexões por referência a alguns investigadores, tendo algumas destas citações sido o resultado de pesquisa realizada pela própria, como é o caso da Observação e da construção de instrumentos adequados às circunstâncias em análise, não se tendo limitado aos textos disponibilizados por nós sobre esses assuntos.

Deixámos para o final a referência à Orientação Transformadora da Reflexão, porque é aquela que melhor evidencia o desenvolvimento da formanda. Na sua opinião, não foi só o *portfolio* que a desenvolveu. Foi a disciplina de *Supervisão I* e modo como as sessões foram estruturadas, tendo o *portfolio* sido o produto da inter-relação da sua experiência, pessoal e profissional, com a formação em curso. Nesta, recebeu o “input” teórico e as pistas para continuar a desenvolver as competências supervisiva e de investigação que já possuía e para integrar a teoria na sua prática supervisiva de sala de aula, passada e presente. Serviu também para perspectivar a sua intervenção futura, neste ou noutro contexto.

Enfatiza a importância da auto-reflexão e do auto-conhecimento na busca de práticas de maior qualidade. Para ela a consciencialização do “conhecimento de si” permite também um melhor “conhecimento dos outros”. Considera que a compreensão da sua prática através da teoria renovada, construída ou autenticada contribuiu para a construção do seu conhecimento prático. Continua, defendendo o “paradigma construtivista da aprendizagem”, cuja implementação deveria estar mais generalizada entre os professores.

Em função do que acabámos de afirmar, é apologista da alteração das práticas de observação dos contextos e das pessoas, bem como da Formação Inicial e Contínua dos professores, para que estes possam ajudar a construir “escolas reflexivas”, verdadeiras comunidades de aprendizagem. Considera que estas contribuem para uma formação ao longo da vida e centrada na escola, com base nos princípios básicos da formação de professores tais como o princípio do inacabamento, a constante mutação e incompletude

dos saberes, o efeito multiplicador da diversidade, e a consciencialização. Tal como a maioria dos formandos, dá grande relevo aos dois princípios anteriormente referidos como aqueles que despertaram maior curiosidade e envolvimento sócio-afectivo: a “morte simbólica do supervisor” e o princípio da auto-implicação.

Por fim, gostaríamos de referir que a formanda afirma que construiu o seu *portfolio* através da reflexão individual e da reflexão partilhada, sentindo que ambas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Considera ainda que o *portfolio* documentou, registou e estruturou as suas aprendizagens, que se tornaram evidentes para si e para as formadoras. Através dele encontrou novas pistas de auto-direccionamento na profissão, tornando-se assim motivador de uma aprendizagem mais profunda dos conteúdos da disciplina.

1.2. Formanda C1-4

É a mais velha dos formandos em termos de idade (52 anos), tendo à data 30 anos de tempo de serviço.

Quando entrou no curso de complemento já tinha exercido vários tipos de supervisão: estágios, conselho pedagógico da escola e sala de aula. Esta última actividade supervisiva foi exercida em Portugal e em França, onde, durante alguns anos, ensinou filhos de imigrantes portugueses, tendo-se consciencializado de que neste outro contexto sócio-cultural teria de desenvolver práticas diferentes daquelas que a Formação Inicial lhe tinha proposto, tais como a adopção da “diferenciação pedagógica”.

Também esta formanda já era reflexiva antes de construir o seu portfolio. Na redacção deste assume a 1ª pessoa, sendo a percentagem da Dimensão Sócio-Afectiva, a mais elevada, havendo uma percentagem igual entre a Orientação Transformadora e a Orientação Interpretativa da Reflexão, como se pode verificar no Gráfico n.º 16:

Como se documenta no Quadro Síntese II (Anexo 7), através dos indicadores categorizados na Dimensão Conceptual verificamos que a formanda reflectiu sobre todos os temas/conteúdos da disciplina.

Os temas que categorizámos na Orientação Transformadora da Reflexão referem-se sobretudo ao seu posicionamento crítico sobre a Formação Inicial e Contínua dos professores, que estão a necessitar de uma ruptura com a visão tradicional de supervisão, já que não sentiu que a primeira a tivesse alertado para a necessidade de diferenciar práticas

em determinados contextos. Estas convicções sobre a formação/supervisão de professores

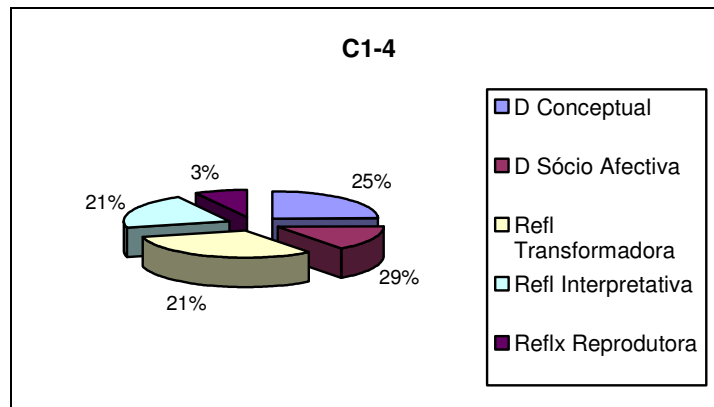


Gráfico n.º 16

são reforçadas quando propõe alterações nas “práticas avaliativas e formativas dos estagiários” nas quais inclui uma preparação para o desenvolvimento flexível do currículo. Reflete ainda sobre o conceito de “bom professor” e de “escola”, como um contexto mais alargado, “um local onde todos aprendem” e se auto-implicam, promovem ambientes interrelacionais positivos, reconhecem os princípios do “inacabamento” e do “efeito multiplicador da diversidade” como fundamentais ao desenvolvimento pessoal e profissional de todos e de cada um.

Defende ainda que as práticas de muitos são integráveis nas teorias que venham a surgir de alguma investigação feita pelo professor e que promova a alteração da prática pela assunção do “princípio da consciencialização”.

Advoga também a centralidade do aluno e do estagiário nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, perspectiva que já tinha adoptado quando viveu e ensinou em França. Nesta linha de pensamento assume que têm também de ocorrer mudanças nas práticas de selecção dos manuais escolares, para que estes possam responder às turmas concretas com que os professores têm de trabalhar.

Como já afirmámos antes, não acreditamos que tenha sido apenas o *portfolio* que desenvolveu a competência reflexiva desta formanda, apesar de o assumir como um “instrumento fundamental de formação para a mudança e para a inovação pedagógica”, potencialmente utilizável com os seus estagiários, porque considera a sua dimensão avaliativa mais autêntica e justa, pela maior implicação do avaliado no processo.

Porém, enfatiza a importância da “auto-reflexão” proporcionada não só pelo *portfolio*, mas também pela disciplina de *Supervisão I*, pelo modo como as sessões foram orientadas, as quais promoveram estratégias supervisivas conducentes à discussão/reflexão partilhada, igualmente desenvolvimentista do indivíduo e do grupo.

Ao avocar o *portfolio* como um documento pessoal e personalizado, que mostra o percurso e o processo evolutivo da formação, e como um documento estruturador da reflexão, reconhece também que a sua construção lhe proporcionou um auto-conhecimento mais profundo e transformador, que pode conduzir à emergência de novos paradigmas de avaliação de professores, estagiários e alunos.

A reflexão estruturada no *portfolio* sobre teorias já integradas na sua prática, de modo tácito, permitiu que se sentisse “alumbrada” e “empowered” face ao modo como conduziu as suas estratégias supervisivas junto de alunos e estagiários.

1.3. Formanda C2-18

Quando autorizou a utilização do seu *portfolio* nesta investigação, esta formanda tinha 41 anos de idade e 20 de serviço.

Também ela se considerava reflexiva antes da construção do *portfolio*, tendo sido daquelas que mais reagiu à imposição do mesmo, até porque julgava que não tinha capacidade para escrever. Teve alguma dificuldade em iniciá-lo, mas depois transformou-se num processo relativamente “simples” já que o construiu de “rajada”.

Tal como sucedeu com a formanda anterior, também esta reflectiu sobre todos os conteúdos da disciplina de *Supervisão I*, que categorizámos na Dimensão Conceptual (cf. Quadro Síntese III – Anexo 7), com inclusão de muitos desses temas na Orientação Interpretativa da Reflexão, que, como se verifica no gráfico seguinte, têm a mesma percentagem.

A Orientação Reprodutora da Reflexão tem uma percentagem bastante baixa, não só porque esta formanda interpreta de modo muito pessoal os textos que lhe foram sendo apresentados, mas também porque teve alguma dificuldade em fazer referências bibliográficas dentro do texto. Muitas das referências a textos lidos reportam-se sobretudo a pesquisas realizadas pela própria, contextualizadores das suas experiências profissional e de cidadã.

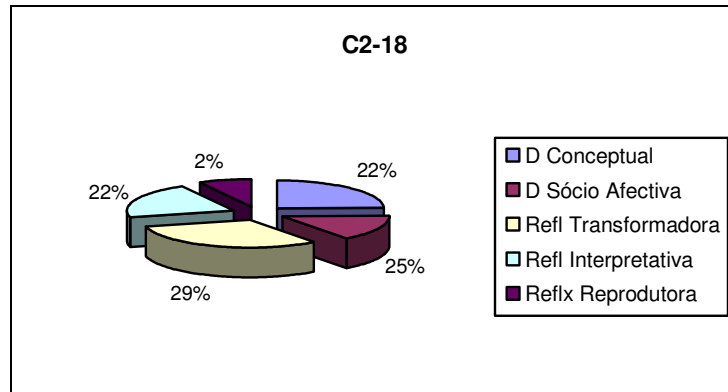


Gráfico n.º 17

Os indicadores que categorizámos na Dimensão Sócio-Afectiva e na Orientação Transformadora da Reflexão estão sobretudo relacionados com a análise crítica da Formação Inicial e Contínua, proporcionada pelas instituições formadoras¹²⁹.

Considera também ser necessária uma ruptura com a visão tradicional de supervisão, que permita uma alteração das práticas de formação dos estagiários que devem visar o desenvolvimento de competências e não apenas o acumular de conhecimentos mais ou menos obsoletos e inúteis, face à imprevisibilidade dos contextos e à necessidade de reacção imediata. Defende ainda que esta alteração da formação inicial deve decorrer de um conceito mais alargado de escola e da assunção de que ensino e aprendizagem são conceitos diferentes, embora complementares, e que a formação tem de ocorrer ao longo da vida e pode constituir-se em autoformação desenvolvida por um professor investigador das suas próprias práticas.

Outro tema igualmente classificado nas duas subcategorias a que nos temos vindo a referir é o “individualismo” dos professores, que critica, defendendo ambientes colaborativos, consentâneos com o novo conceito de escola assumido.

Apesar da incredulidade inicial sobre a utilidade do portfolio, que compara ao dossier de estágio, o que a levou a rejeitar veementemente a construção daquele, termina reconhecendo que houve alterações no seu modo de estar perante uma reflexão mais estruturada e centrada na sua pessoa. Estas alterações são: auto-conhecer-se melhor; adquirir autoconfiança para intervir em público, resultado da obrigatoriedade de apresentação do *portfolio* perante a turma; consciencializar-se de algumas características

¹²⁹ Esta preocupação foi acompanhando a formanda ao longo da formação, de tal modo que o Trabalho/Projecto final do curso de complemento versou a Formação Contínua, modalidades de formação oferecidas e temas propostos, ao qual já nos referimos anteriormente.

pessoais como a capacidade para a escrita e a problematização de tomadas de decisão; contornar o seu receio de uma “memória traiçoeira”.

O portfolio, tão “inútil” como o dossier de estágio, uma vez encontrado o seu “esqueleto” estruturante, passou a ser um “diário” que lhe dava prazer escrever porque lhe permitiu: estruturar a reflexão mental que já fazia; autenticar algumas das suas teorias ou crenças as quais apelidava de “feeling”; integrar as suas práticas nas teorias apresentadas; sentir que se desenvolveu quer ao nível das dimensões de conhecimento profissional, quer das suas competências supervisivas.

No que respeita à dimensão cognitiva refere ter desenvolvido o conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre supervisão (conceito mais alargado), sobre desenvolvimento curricular e sobre o desenvolvimento humano e profissional, entendendo a pessoa e o profissional como um ser holístico com funções sociais a desenvolver na escola.

As competências supervisivas que reconhece ter desenvolvido pela construção do *portfolio* são as seguintes: de intervenção em público, de reflexão estruturada na escrita, de auto-supervisão e de integração teoria-prática.

1.4. Formanda C2-19

Esta formanda deu-nos os seguintes dados sobre as suas idades “real” e profissional, respectivamente 49 e 30 anos. Gostaríamos de referir, que terminada a sua formação inicial, se licenciou em Direito.

Tal como aconteceu com as formandas anteriores, não podemos afirmar que foi apenas pelo *portfolio* que desenvolveu a sua competência reflexiva e de análise crítica. A própria afirma-o no portfolio, e tal como C2-18, também se opôs à sua construção, pondo em causa o tipo de avaliação a que o mesmo poderia conduzir, quer pela subjectividade do instrumento, quer pela dificuldade de verificar a autoria dos textos nele incluídos.

Como podemos verificar pelos dados constantes do Gráfico n.º 18, esta formanda investiu sobretudo na Dimensão Sócio-Afectiva, na Orientação Transformadora de Reflexão e na Orientação Interpretativa. Os valores percentuais não deixam perceber que o seu *portfolio* é dos mais densos de todos, o que não deixa de ser contraditório, face aos seus receios sobre a sua capacidade para escrever, e a rejeição e a problematização da construção e da avaliação do/por portfolio.

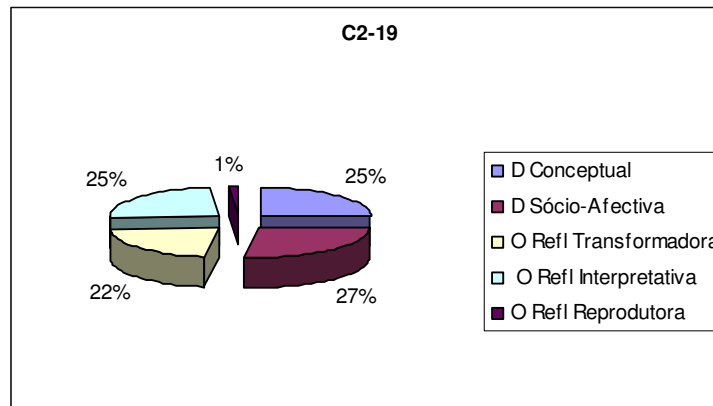


Gráfico n.º 18

O processo da sua construção passou pelas seguintes fases: rejeição liminar “violenta” com “suspeições” sobre a avaliação; progressiva aceitação; prazer porque reconhece que aquela “narradora é a pessoa”; reconhecimento de mudanças na profissão através deste registo “autobiográfico”.

Considera ainda que foi através do *portfolio* que surgiu a pessoa “real”, as suas atitudes e sentimentos, manifestados nos relatos das vivências; que foi também o *portfolio* que lhe permitiu “ganhar asas para se autonomizar” e que provocou “potenciais transformações”. Afirma que fez do “obrigatório documento de reflexão um momento de paragem e de questionamento” e que o mesmo constitui “uma unidade coerente porque não há momentos estanques”.

Apesar das já referidas “suspeições” iniciais sobre a veracidade da sua autoria, após as apresentações do *portfolio* à turma, acaba por referir que “ao nível destes cursos o trabalho deve estruturar-se na reflexão” e que a “avaliação deve ser mais abrangente” do que a habitualmente utilizada (trabalhos de grupo e individuais, nem sempre com apresentação e defesa públicas).

Esta formanda também reflectiu conceptualmente sobre os conteúdos da disciplina (Quadro Síntese IV – Anexo I), interpretando muitos de modo pessoal (emite opiniões sobre os mesmos) e criticando alguns dos conceitos apresentados nos documentos analisados, sendo a percentagem de indicadores da Dimensão Conceptual igual à da Orientação Interpretativa da Reflexão.

No que se refere à Orientação Reprodutora da Reflexão, esta professora insere poucas referências bibliográficas no texto do *portfolio*, porque também faz poucas citações a partir dos textos apresentados. Cita outros investigadores pesquisados por si, como

Gonçalves (1991), Gonçalves e Gonçalves (1999) e Coimbra (1990), como fonte do aprofundamento dos seus conhecimentos sobre narrativas, a carreira docente e o uso dos dilemas na sala de aula. A sua cultura geral parece ser mais vasta do que a dos restantes formandos e é provável que decorra dos factos de ser licenciada em Direito e de ter uma posição política perante a sociedade e o papel que atribui à escola, mais definida/visível. Por isso, integra no *portfolio* textos, frases, extractos de textos de pensadores, políticos, poetas, ... adequados aos factos narrados. Constituem-se em exemplos vivos e “autorizados” que lhe servem de suporte às tomadas de posição políticas, críticas e pessoais.

Deixámos para o fim a Dimensão Sócio-Afectiva e a Orientação Transformadora da Reflexão, pelo facto de considerarmos que são os indicadores classificados nestas categorias que melhor revelam o desenvolvimento dos formandos.

Apesar de considerar que o *portfolio* “não foi o milagre da revelação”, “algumas arestas foram limadas e fui confrontada comigo e com outras visões e perspectivas [...] por isso, melhorei e cresci”. Também afirma que o *portfolio* “fez-me sentir, às vezes melhor e mais segura relativamente a algumas práticas que já faço há muito tempo e que agora, com o enquadramento teórico que aprendi, digo ‘quando antes o fazia era sem saber os fundamentos’”. Considera ainda que o *portfolio* “espicaçou-me para estar mais aberta [...] levou-me a ir ler e reflectir sobre livros que já tinha comprado, mas fechados há muito tempo”. Estes excertos pessoais demonstram-nos que não só houve desenvolvimento cognitivo, mas também de competências de investigação e de autenticação de práticas tácitas.

Crítica a Formação Inicial, Contínua e Complementar e as instituições de Formação, propondo alterações das práticas formativas dos estagiários e dos professores na profissão, nomeadamente ao nível dos *curricula* oferecidos, com o objectivo de virem a ser criadas condições que permitam que a escola cumpra a sua função social e se transforme numa comunidade de aprendizagem onde o individualismo dos professores seja substituído pelo trabalho colaborativo. Refere ainda que é necessário alterar a gestão/supervisão dos órgãos de gestão intermédia de modo a que sejam privilegiados os ambientes interrelacionais de sinal positivo.

De acordo com extractos do *portfolio* transcritos nas secções anteriores, cujo conteúdo organizámos no Quadro Síntese IV, já referido, esta formanda confessa que o

portfolio a ajudou a reflectir e a consciencializar-se do seu “eu”, revelando a intenção de melhorar algumas competências supervisivas: a reflexão crítica; o modo como questiona tudo e todos, incluindo a sua pessoa; a problematização de tomadas de decisão na resolução de problemas e dilemas; a sua intervenção ao nível dos órgãos de gestão intermédia, de modo a torná-la mais consequente através do uso do “tacto pedagógico”; e a autenticação de teorias e a integração da prática na teoria e vice-versa.

No que respeita às Dimensões do Conhecimento Profissional é possível verificar que desenvolveu: o conhecimento de si; o conhecimento dos outros (alunos, colegas e órgãos de gestão intermédia); o conhecimento sobre supervisão, reconhecendo o conceito mais abrangente apresentado na disciplina de *Supervisão I*; sobre relações interpessoais; as teorias, valores e fins educativos; o objecto e estratégias da reflexão; os contextos; o conhecimento tácito e intuitivo e o conhecimento experiencial.

1.5. Formanda C3-4

Esta formanda tinha 50 anos de idade e 25 de serviço.

Como poderemos verificar no Gráfico n.º 19, é a formanda que mais investiu na Dimensão Reprodutora da Reflexão (cf. Quadro Síntese V – Anexo 7), copiando longos textos dos investigadores sobre quase todos os temas sobre os quais reflectiu conceptualmente, aproximando-se em termos percentuais da Dimensão Transformadora da Reflexão, que apresenta um valor muito baixo face aos outros formandos e face ao valor da Dimensão Sócio-Afectiva, na qual categorizámos bastantes excertos retirados do *portfolio*.

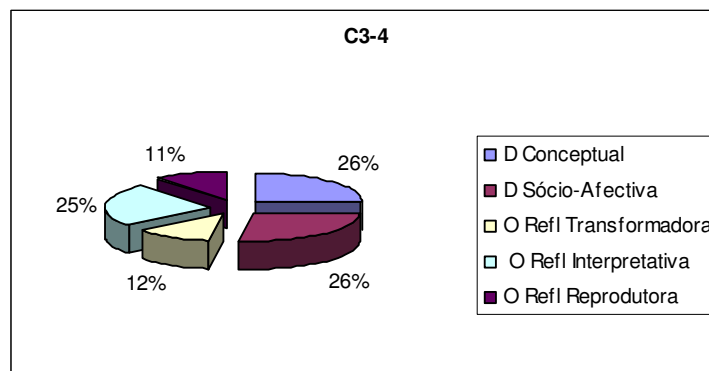


Gráfico n.º 19

Julgamos ser possível encontrar uma justificação para esta discrepância. Os textos que demonstram envolvimento pessoal referem-se sobretudo a sentimentos de ansiedade, incerteza, pavor e receio de não ser capaz de organizar o portfolio. Contudo, não rejeitou a estratégia organizadora da reflexão de modo tão veemente como os formandos dos três últimos cursos/turmas. Parece ter havido uma aceitação teórica inicial do conceito de *portfolio*, que depois foi tentando construir através de um “percurso tormentoso com adamastores”, gradualmente “vencidos” pelos textos teóricos e pelas divagações sobre as suas experiências pessoais.

Nesta Dimensão Sócio-Afectiva foram também categorizados os indicadores que revelavam receio da avaliação e a dificuldade em iniciar o portfolio, por não saber como seleccionar os temas sobre os quais reflectir e como os interligar.

Utiliza também uma linguagem metafórica para se referir a esses sentimentos, às suas experiências de estágio e aos ambientes interrelacionais que na sua opinião deveriam ser de sinal positivo.

Reconhece algum valor catártico ao portfolio, porque pela escrita tentou ultrapassar as situações interrelacionais negativas, vividas no curso de complemento e na escola, acreditando que, se tivesse tido tempo para uma reflexão mais sistemática, teria havido um maior enriquecimento pessoal e uma aquisição de conhecimento teórico mais profunda. Parece assim corroborar o que afirmámos antes relativamente à Orientação Transformadora da Reflexão.

Propõe alterações à Formação Inicial de Professores e à Formação de Supervisores; reconhece que tem melhor conhecimento de si porque escreveu sobre a sua pessoa e sobre o seu estágio, tema que se torna no ponto de partida para quase todas as suas reflexões.

Na Dimensão Conceptual reflectiu sobre muitos temas: conteúdos sobre a Formação Inicial; as Dimensões do Conhecimento Profissional; Supervisão e Supervisores; cenários supervisivos e suas características; supervisão de alunos; professor reflexivo; perspectiva humanista da supervisão; relações interpessoais e papel do grupo na formação individual; centralidade da pessoa e do profissional; e formação ao longo da vida.

As competências supervisivas que considera poderem ter sido desenvolvidas, porque sobre elas escreveu, são: auto-supervisão; ligação teoria-prática; e coragem para nos confrontar através da escrita, a propósito do clima relacional menos positivo, criado

nas sessões e ao qual nem sempre conseguimos pôr cobro.

Não nos parece que o *portfolio reflexivo* a tenha desenvolvido muito, porventura pela baixa autoconfiança perante a novidade que o mesmo constituiu, ou pela sua matriz identitária de base que não lhe permitiu ganhar “mais asas para voar.”

1.6. Formanda C3-12

Esta formanda, com 45 anos de idade e 24 na profissão, demonstrou ser lutadora e confrontadora, capaz de descrever atitudes e sentimentos sem se deixar abater.

Envolveu-se afectivamente com o estágio, também partindo deste para a reflexão, que se centra muito no seu “eu”, na sala de aula, nos órgãos de gestão intermédia, e na turma do curso de complemento de formação. O tema das relações interpessoais na turma e nos órgãos de gestão intermédia é também recorrente nos indicadores categorizados na Dimensão Sócio-Afectiva.

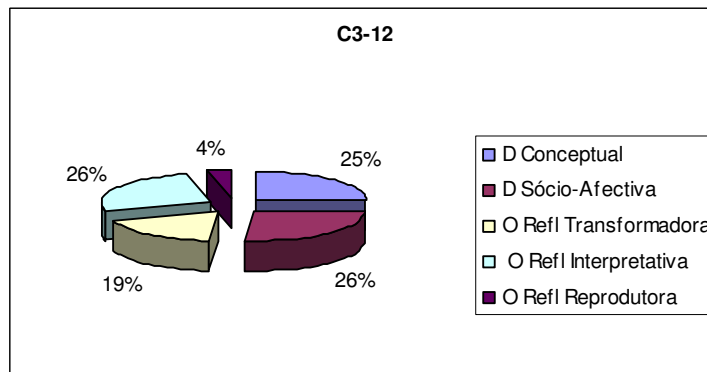


Gráfico n.º 20

Como podemos verificar no Gráfico n.º 20, há um enfoque na Orientação Interpretativa da Reflexão relativamente equidistante do número de indicadores categorizados na Dimensão Conceptual e na Dimensão Sócio-Afectiva. Os temas sobre os quais reflecte repetem-se em torno do conceito alargado de Supervisão; estratégias supervisivas; princípios básicos fundamentais à formação de professores; cenários supervisivos; formação ao longo da vida; metodologia de casos na tentativa de solução de problemas concretos de sala de aula e de gestão intermédia.

Aqueles temas que não se repetem numa e noutra das subcategorias referidas no

parágrafo anterior são aqueles que, após uma reflexão ao nível do conceito ou após uma reflexão interpretativa, vão surgir categorizados na Orientação Transformadora da Reflexão (cf. Quadro Síntese VI – Anexo 7). Representam em alguns casos uma transferência para outros contextos dos dados obtidos pela escrita sobre o conceito de *portfolio* e a avaliação por *portfolio*, que compara com os seus registos individuais dos alunos e com a necessidade de centrar e de partilhar a avaliação com estes. Igualmente importante e prometendo intervenção nesse sentido é o que afirma sobre: a flexibilização curricular; a alteração da formação de professores e das práticas avaliativas dos alunos; a alteração da supervisão dos órgãos de gestão intermédia, defendendo atitudes de colaboração e de reflexão partilhada.

Reconhece ainda que o *portfolio* permite um maior auto-conhecimento que conduz a uma competência auto-supervisiva mais desenvolvida. Reflete de modo interpretativo sobre os princípios básicos fundamentais à formação de professores tais como a “morte simbólica do supervisor” e consequente autonomização do professor e o princípio do incabamento do qual o *portfolio* deverá dar evidência.

O seu desenvolvimento ocorreu pela contribuição da sua matriz identitária, que a predispôs a aceitar e a propor o *portfolio* como um instrumento alternativo à avaliação tradicional dos seus alunos. O *portfolio* também ajudou a esse desenvolvimento porque permitiu “conhecer melhor os meus ‘eus’, questionando as minhas atitudes e o meu comportamento tanto ao nível familiar como social”, lamentando e sentindo “raiva” por não ter tempo para continuar algo que já fazia antes: escrever para desabafar. A disciplina de “Supervisão I” também contribuiu para esse desenvolvimento e intenção de transformar algumas das suas práticas, porque considera que a disciplina a colocou em contacto, por exemplo, com a metodologia de casos, a qual poderia ter sido uma melhor aposta para a resolução de problemas surgidos no Conselho Pedagógico a que presidiu do que a intervenção do psicólogo que utilizou.

Consideramos que o seu desenvolvimento pessoal e profissional aconteceu através do *portfolio* porque a reflexão estruturada que este lhe proporcionou contribuiu para a autenticação das suas práticas através das teorias apresentadas e permitiu o desenvolvimento da sua competência reflexiva conducente a um maior conhecimento de si, do seu “idioma pessoal” e de um também maior auto-conceito, que torna o professor mais autónomo e corajoso para enfrentar desafios novos. O *portfolio* permitiu ainda que

descobrisse aspectos da sua vida profissional sobre os quais nunca tinha reflectido e que afinal tinham sido positivos.

1.7. Formando C4-2

Este era o formando mais novo das 4 turmas envolvidas na formação complementar. À data da resposta à circular a pedir autorização para uso do seu *portfolio* tinha 32 de idade e 9 serviço, o que significa que foi admitido no curso com pouco mais do que o limite mínimo estipulado na lei (Dec. Lei N.º 255/98 de 11 de Agosto), que era de 5 anos.

Como já referimos antes, o seu *portfolio* é extremamente rico em desenhos que ilustram as suas reflexões. Para além disso também se serviu de uma banda desenhada, em dois episódios, que descrevem o seu percurso entre o estágio de “portfóbico” e o de alguém curado dessa fobia, que só pensa em “portfoliar, portofoliar, ... sempre” e que até já sente saudades das reflexões solitárias, mas igualmente solidárias, porque sabia estar a lutar por uma melhor aprendizagem dos seus alunos, quando a disciplina está a acabar e as férias merecidas se perspectivam.

Como se poderá observar pela análise do Quadro Síntese VII (Anexo 7) este *portfolio* é o mais denso de todos os incluídos neste estudo. Nele categorizámos 304 indicadores na Dimensão Conceptual, 320 na Dimensão Sócio-Afectiva, 297 na Orientação Transformadora da Reflexão, 307 na Orientação Interpretativa e 40 na Orientação Reprodutora, representados em valores percentuais no Gráfico n.º 21.

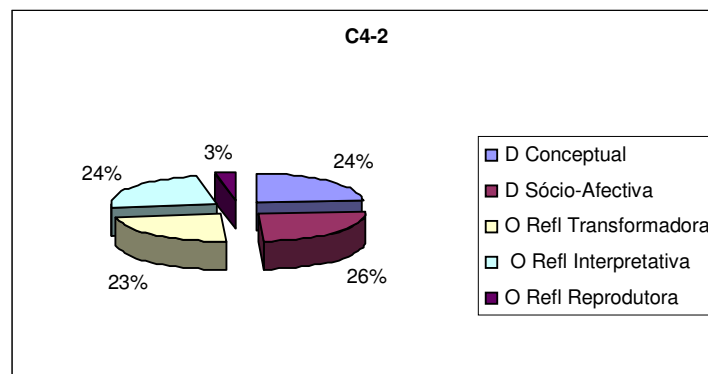


Gráfico n.º 21

Os temas, que este formando abordou simultaneamente na Categoria Dimensões e

na Orientação Transformadora, são a Formação de Professores (Inicial e Contínua) e a Supervisão e Supervisores.

No que respeita ao primeiro destes temas, o formando critica as instituições formadoras, propondo alterações que utilizem um modelo eclético de estratégias supervisivas face ao contexto, enfatizando as relações interpessoais de sinal positivo, que demonstrem que os elementos envolvidos são “permeáveis” aos outros, e que possuam atitudes de inconformismo, optimismo, inacabamento e a capacidade de se deslumbrarem com os seus “achados” sobre si próprios.

Relativamente ao segundo tema – Supervisão e Supervisores – rejeita a visão restrita anterior e defende a necessidade de romper com essa tradição supervisiva através de práticas mais humanistas, dialógicas e reflexivas sobre a acção e para a acção, com integração teoria-prática, solitária e/ou partilhada, mas sempre solidária, que prepara para uma formação/supervisão ao longo da vida e contextualizada na escola, que permita o exercício da intervenção e da liderança dos professores numa escola que se quer “reflexiva”.

Na Dimensão Conceptual e na Orientação Interpretativa da Reflexão, escreve ainda sobre os cenários supervisivos; a “artistry” (Schön, 1987) necessária à resolução de problemas; a supervisão dialógica e a humanista, já referidas como essenciais às mudanças das práticas supervisivas; a metodologia de casos como forma de resolução de problemas práticos; a capacidade de intervenção do professor conducente à autonomia; e a integração dos conhecimentos novos nos adquiridos, pondo em prática esta crença quando faz adendas aos registos escritos em reflexões anteriores, acrescentando-lhes mais uma “camada” de conhecimento – adendas colocadas nas reflexões onde referiu o tema em primeiro lugar, com data correspondente ao dia em que o expandiu.

Na Dimensão Conceptual reflecte também sobre investigação-acção, que vai ser a modalidade investigativa a privilegiar pelo formando na medida em que a utiliza em todos os trabalhos de aprofundamento que vai realizar para inserir no *portfolio*, nas disciplinas de *Supervisão II* e de *Metodologia de Investigação* onde vai construindo as bases para o seu Projecto Final. Neste desenvolveu um estudo comparativo da liderança de um agrupamento de escolas que, pela força da lei, de vertical, se transformou em horizontal.

A linguagem utilizada em qualquer das categorias de análise – Dimensões e Orientação da Reflexão – é muito viva, pessoal, persuasiva (envolvendo os colegas da

classe profissional na intervenção nos contextos próprios), utilizando provérbios e metáforas quer no texto escrito, quer também nas imagens que o acompanham.

A Orientação Reprodutora da Reflexão não é muito frequente, por relação às Transformadora e Interpretativa, nem à Dimensão Conceptual. Refere apenas os autores essenciais por nós sugeridos, mas tal como referimos em relação a formandos anteriores, nem sempre indica as fontes do modo mais correcto e completo.

Depois da fobia inicial ao *portfolio*, acaba por lhe reconhecer a sua função catártica no que respeita à recuperação do gosto pela escrita, perdido no secundário, por influência das práticas desenvolvidas/castradoras de alguns professores.

É interessante verificar que este formando começou por aceitar a dimensão avaliativa do *portfolio* e que, só mais tarde, quando se sente “curado”, é que aceita a dimensão formativa do mesmo, no que respeita à capacidade de reflexão que o *portfolio* ajuda a sustentar e a reformular. Reconhece ainda que o *portfolio* o alertou para os princípios básicos essenciais à formação dos professores: consciencialização, auto-implicação, inacabamento, efeito multiplicador da diversidade e constante mutação e incompletude dos saberes. Acresce que atribui ao *portfolio* a possibilidade de permitir a autenticação das práticas através do contacto que proporciona com teorias novas ou lembradas.

Este formando considera que o uso do *portfolio*, na sua dupla dimensão, altera o modo como se está na profissão, justificando esta transformação através do desenvolvimento das seguintes dimensões do conhecimento profissional: conhecimento de si; sobre supervisão (conceito mais abrangente); sobre avaliação; sobre os contextos; sobre o desenvolvimento humano, através da reutilização e da interligação de conceitos na reflexão.

Em termos de competências supervisivas, o uso do *portfolio* permite a melhoria da Intervenção no contexto de “escola reflexiva”; da qualidade da reflexão/análise crítica (pela escrita); de auto-supervisão; e de integração teoria-prática.

1.8. Formanda C4-18

É a segunda formanda mais nova em termos de tempo de serviço (18 anos) e a terceira em termos de idade (41 anos), igual à da formanda C2-18.

Como se pode constatar pela leitura do Quadro Síntese VIII (Anexo 7), esta

professora reflecte, na Dimensão Conceptual, sobre temas como a auto-reflexão, a reflexão partilhada e a análise crítica; os cenários supervisivos; a supervisão humanista; os princípios básicos fundamentais à formação dos professores: autoformação, auto-implicação, inacabamento e efeito multiplicador da diversidade, com base no papel do grupo no desenvolvimento individual; sobre todas as estratégias supervisivas estudadas nas sessões de formação – narrativas autobiográficas; metodologia de casos; perguntas pedagógicas; investigação-acção; trabalho de projecto; e auto-questionamento; sobre a imprevisibilidade da prática; e organiza as suas reflexões em torno dos três tipos de discurso utilizados por Idália Sá-Chaves na primeira versão do curso, cuja referência mantivemos por ser estruturante da reflexão: de novidade, de aprofundamento e de confirmação.

Na Orientação Transformadora da Reflexão, retoma alguns destes temas, conferindo-lhes uma visão prospectiva de acção: os princípios básicos essenciais à formação de professores, como conducentes a alterações nas suas práticas pedagógicas; a imprevisibilidade da prática/acção pedagógica e o valor da reflexão escrita na análise dessa prática; e as narrativas autobiográficas, sobre as quais desenvolve o Trabalho de Aprofundamento inserido no *portfolio*.

Interpreta de modo pessoal, sucinto e com referências bibliográficas correctas, os textos lidos e discutidos, sobretudo os que se relacionam com a supervisão de sala de aula e estratégias supervisivas (construção de casos e narrativas autobiográficas).

Envolve-se afectivamente com as sessões de apresentação dos *portfolios* à turma, sobre as quais emite opiniões. Nesta Dimensão Sócio-Afectiva envolve-se através do uso de metáforas ou da transferência de algumas experiências ou leituras para os contextos da formação em curso ou das suas vivências profissionais. Neste caso refere também o texto “A passagem do “eu solitário” ao “eu solidário”, a entrevista concedida por Alarcão (2002) a uma revista brasileira e a peça “Chão de Almas”, que a fez reflectir sobre a semelhança dos contextos nela apresentados, com os de Supervisão e da sua vida profissional.

Considera o *portfolio reflexivo* uma narrativa profissional ou uma história de vida. Tal como o formando anterior julga-o um processo inacabado, pelo que também recorre a adendas quando considera que aprofundou uma reflexão sobre um tema ou quando surge algum problema na sua sala de aula, interligando teoria e prática.

Reconhece ainda que a reflexão escrita e o carácter inacabado do *portfolio* a

desenvolveram porque foi possível “becoming alive to oneself through writing” – desocultar o seu “eu” para si e para a formadora.

Como já afirmámos, utilizou metáforas ao longo do *portfolio*, especificando que as mesmas lhe permitiram clarificar situações e conhecimentos, quer para si própria quer para os seus alunos. Tendo começado o seu *portfolio* com uma baixa auto-estima, quando encontrou a metáfora certa – “a traineira” – nota-se que a construção do seu *portfolio* se tornou mais fácil e confiante. Nessa metáfora, identifica-se com uma gaivota que progressivamente se vai soltando do barco e começando a acreditar em si e na sua capacidade de realizar pequenos voos pessoais e profissionais. Vai sentindo que se autonomiza.

Ao considerar a reflexão partilhada, em contexto de formação, através das discussões partilhadas nas sessões da disciplina de “*Supervisão I*” e durante a apresentação dos *portfolios* à turma, reconhece que o seu “eu solitário” se transformou em “eu solidário”, na medida em que sente que essa partilha melhorou o seu auto-conhecimento e a capacidade de resolução de problemas na sua sala de aula.

Reconhece também que o *portfolio*, o feedback da formadora e as reflexões partilhadas, temas sobre os quais escreve no *portfolio*, foram os elementos que lhe permitiram afirmar que se desenvolveu, porque se sentiu estimulada e direccionada.

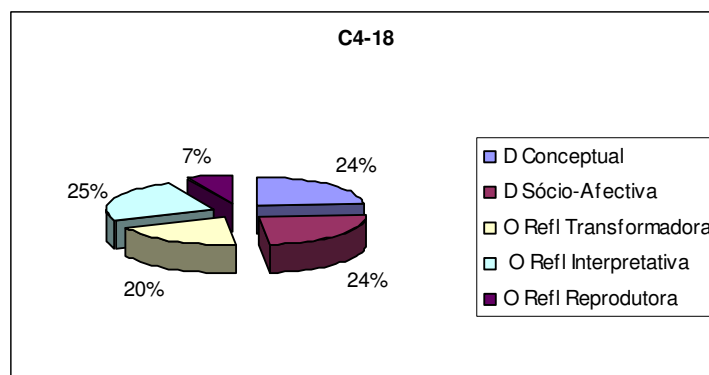


Gráfico n.º 22

Como podemos verificar pelo Gráfico n.º 22, esta formanda situa-se em terceiro lugar quanto à percentagem de Orientação Reprodutora da Reflexão. Contudo, a forma como o faz é diferente da formanda C3-4, pois as referências são sucintas e com fontes bem indicadas, aproximando-se percentualmente da formanda C1-4.

Existem percentagens semelhantes (24% e 25%) nas Dimensões Conceptual e Sócio-Afectiva e na Orientação Interpretativa da Reflexão. A Orientação Transformadora da Reflexão apresenta uma percentagem de 20% o que, no nosso entender não é muito mais baixa, pois atribuímo-la ao facto de ter tido dificuldade em encontrar uma estratégia de desocultação do “eu” que evitasse o auto-elogio, incompatível com a baixa auto-estima inicial.

2. Breve síntese comparativa

Se analisarmos o Quadro XVIII, podemos afirmar que não há grandes discrepâncias nos dados globais dos formandos cujos *portfolios* foram analisados e que se verifica uma relação directa entre a Dimensão Sócio-Afectiva e a Orientação Transformadora da Reflexão, com excepção da formanda C1-3. Neste caso concreto, interpretamos a menor categorização de indicadores na Dimensão Sócio-Afectiva pelo facto de a formanda não utilizar a primeira pessoa no seu *portfolio*, o que pode ser a consequência da formação inicial recebida.

No caso da formanda C1-4 os resultados quase que se invertem nestas duas dimensões, apesar de poder ter recebido uma formação inicial semelhante, com poucos anos de diferença e na mesma instituição, mas eventualmente, a sua experiência profissional no estrangeiro, abriu-lhe horizontes e fê-la alterar práticas que eventualmente poderia não ter mudado se se tivesse mantido em Portugal. Por sua vez, a riqueza dessa experiência e o modo como se envolve num ensino dirigido aos alunos e aos estagiários, permitiu encontrar um maior número de indicadores categorizáveis na Dimensão Sócio-Afectiva.

Pela exame destes dados também não podemos afirmar que a uma maior Dimensão Sócio-Afectiva corresponde uma maior Orientação Transformadora da Reflexão, como a análise de todos os *portfolios* do curso nos fez acreditar que existia, o que, neste quadro, é contrariado pela formanda C1-3 e no sentido inverso pela formanda C3-4. Embora exista uma aproximação entre os valores da Orientação Reprodutora da Reflexão (11%) e a Orientação Transformadora da Reflexão (12%) desta última formanda, essa relação não se mantém para os outros formandos.

Ao contrário do que poderia ser esperado também não é visível que haja correlação entre a idade e o tempo de serviço dos formandos em análise e do seu

desenvolvimento e intenção de acção futura, o que sem este estudo nos levaria a afirmar que existia, por influência daqueles professores que apenas esperaram a entrega do diploma do curso para pedir a reforma. Foi esta a razão pela qual não os incluímos no *corpus*, apesar da autorização para o uso do seu *portfolio* nesta investigação.

Quadro XVIII – Triangulação dos Resultados da Análise de Conteúdo e das Idades dos Formandos

Formando Idades Categorias	Idade	Tempo Serviço	Dimensão Conceptual	Dimensão Sócio- Afectiva	Orient Transform	Orient Interpret	Orient Reproduit
C1-3	49	26	25%	15%	31%	21%	8%
C1-4	52	30	25%	29%	21%	22%	3%
C2-18	41	20	22%	25%	29%	22%	2%
C2-19	49	20	25%	27%	22%	25%	1%
C3-4	50	25	26%	26%	12%	25%	11%
C3-12	45	24	25%	26%	19%	26%	4%
C4-4	32	9	24%	26%	23%	24%	3%
C4-18	41	18	24%	24%	20%	25%	7%

Ao contrário do que inicialmente nos tinha parecido, este grupo de formandos investiu relativamente pouco na Orientação Reprodutora da Reflexão, verificando-se percentagens muito semelhantes nas outras quatro subcategorias de análise, se tivermos em consideração as duas excepções relativas às formandas C1-3 e C3-4, já analisadas. Interpretamos estes resultados à luz de três aspectos, que podem ser entendidos como contraditórios, mas que decorrem das limitações do *corpus* de um estudo de caso:

- nuns casos, o envolvimento com os textos, que lhes foram apresentados e/ou com aqueles que os próprios pesquisaram, foi tal que sentiram as teorias como suas, o que não considerámos ser intencional ou uma tentativa de fraude;
- nos outros, a interpretação dos textos foi realizada, sendo possível identificar os seus autores, sem sentirem a obrigatoriedade de inserir as fontes no texto do *portfolio*. Nós sentimos esta dificuldade logo com a primeira turma, tendo por isso proposto uma alteração curricular ao curso, que colocasse no 1º Semestre a disciplina de Metodologia de Investigação, o que, infelizmente, não foi

contemplado pelas instâncias que o poderiam ter realizado. Desse modo esta lacuna vai-se verificando repetidamente em vários dos formandos de todas as turmas do curso;

- os critérios de selecção dos *portfolios* a analisar – a presença de todos os itens de inclusão obrigatória já indiciariam formandos que cumpriram como puderam e souberam as regras para a construção do *portfolio*, assumindo-a como uma tarefa a realizar da melhor forma possível, mas não violentando a personalidade de cada um.

Capítulo VII – Considerações Finais

Pese embora a discrepância numérica entre o *corpus* desta investigação e o universo de formandos, envolvidos na experiência de construção de *portfolios* reflexivos, neste estudo de caso, a leitura das sínteses, sobre cada formando, apresentadas no capítulo anterior, permite-nos afirmar que os objectivos da disciplina de *Supervisão I* foram maioritariamente cumpridos com o auxílio desta estratégia de formação e de avaliação.

Nestas considerações finais fazemos referência a estes *objectivos* porque quando a formação foi delineada, este estudo doutoral ainda não estava previsto. Só no último ano do curso de complemento de formação é que começámos a considerar essa hipótese face aos resultados que nos parecia termos alcançado num contexto de formação complementar, sobre o qual, na altura, ainda não havia muita investigação realizada.

A noção de que muitos formandos tinham adquirido *uma consciência crítico-construtiva sobre as vivências supervisivas experimentadas e/ou a experimental*, sustentada em *conhecimentos e em atitudes e competências pessoais e profissionais*, desenvolvidos ou consciencializados pelo *portfolio* e pela própria disciplina, motivaram-nos para esta tarefa. Tínhamos a noção de que em resultado do processo reflexivo a que o *portfolio* os conduziu, havia indícios de uma competência de análise crítica em construção e tinham desenvolvido um auto-conhecimento, por vezes surpreendente e outras, destabilizador da imagem que tinham de si. Para além disso, aperceberam-se das suas teorias práticas e tiveram oportunidade de as autenticar, reconstruir e desenvolver, o que

contribuiu para a aquisição de uma auto-confiança promotora de uma autonomia responsável necessária às funções supervisivas que os aguardavam.

Também nos moveu o facto de estes conhecimentos e competências lhes terem permitido *desenvolver capacidades de análise da comunidade educativa entendida num sentido mais lato* na qual viriam a *exercer as suas competências supervisivas consciencializadas, desenvolvidas e/ou adquiridas*.

Tinham-se igualmente *tornado atentos ao novo conceito de supervisão* que lhes foi apresentado e às *competências de análise e de avaliação dos contextos e das tomadas de decisão sobre as estratégias supervisivas a privilegiar* nas diversas situações.

Não só no âmbito da construção dos seus *portfolios*, nos trabalhos de investigação neles incorporados, como nas orientações que os mesmos lhes/nos forneceram para investigações subsequentes, como a redacção do Trabalho Final, puderam não só reflectir, mas também *desenvolver metodologias de ensino, de análise e de avaliação inovadoras/alternativas, promotoras de qualidade de educação em geral*. Conseguiram igualmente *consciencializar-se para as diversas metodologias de investigação conducentes à resolução de problemas obstrutores à construção de uma escola reflexiva* e também preparar a *integração dos conteúdos da disciplina no portfolio reflexivo* perspectivando já as *áreas de investigação pelo próprio formando* que visassem a *melhoria da qualidade das suas intervenções supervisivas através do desenvolvimento das suas dimensões do conhecimento profissional*.

1. Discussão global dos resultados

A metodologia de acção-investigação-acção por nós assumida na formação desde o primeiro momento, fundamentada na necessidade de privilegiarmos a acção passada dos formandos para sobre ela reflectirem, porque entendida como evidência da sua matriz identitária profissional, sobre a qual e a partir da qual poderiam vir a agir no sentido de melhorarem as suas competências supervisivas, foi por nós considerada fundamental para que os objectivos da disciplina e da aplicação dos *portfolios reflexivos* fossem cumpridos.

Defendemos que não é possível formar ninguém se esse alguém sentir que a sua experiência é ignorada. Daí que tenhamos sempre optado por gerir de modo flexível o currículo da formação em apreço, bem como a que temos desenvolvido nos mais diversos contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso em análise, se não tivéssemos optado por esta flexibilidade da gestão curricular do programa da disciplina de *Supervisão I*, abordando os conteúdos à medida que as preocupações e as necessidades dos formandos iam sendo colocadas, dificilmente os teríamos envolvido na controversa tarefa da construção do *portfolio*. No entanto, temos que salvaguardar o facto de que os conceitos básicos de supervisão e as estratégias reflexivas promotoras do mesmo iniciaram sempre a leccionação dos cursos e serviram de enquadramento à construção do *portfolio*.

A aquisição dos conhecimentos sobre os temas em estudo torna-se patente nos *portfolios*, até porque ao ser conferida voz aos formandos para se manifestarem sobre os conteúdos que “fizeram a diferença” ou que encararam como “uma mais valia que lhes acrescentava algo”, esta estratégia permitiu que adoptassem ou adaptassem os saberes novos ou menos novos às suas próprias pessoas e às suas características profissionais e que viessem a autenticar teorias pessoais. Este processo aconteceu através da leitura substanciadora de teorias públicas, mas também da descoberta de um padrão de acção, do qual só se consciencializaram através da obrigatoriedade de uma reflexão escrita e estruturada pelo *portfolio reflexivo*. Só um instrumento com um carácter tão aberto e individualizado poderá testemunhar estas aquisições teóricas de modo personalizado, pelo que consideramos que neste tipo de formação não seja aconselhável que o produto para avaliação nas disciplinas ou na formação seja apenas uma compilação teórico-conceptual, no qual a dimensão sócio-afectiva e motivadora de acção seja ignorada.

A imposição da construção do *portfolio* e a presença no mesmo desta dimensão sócio-afectiva, indissociável da sua matriz identitária, foram os aspectos mais difíceis de ultrapassar, pois não estavam habituados nem a reflectir por escrito, nem a revelar-se perante um supervisor, pelo receavam as nossas reacções. Com o tempo, quer porque a palavra foi sendo passada em relação à nossa aceitação de todos os textos, mesmo que esses incluíssem desabafos que nos confrontassem nas nossas atitudes e reacções, quer porque os formandos passaram a ser mais jovens, foram-se “soltando” tanto na escrita, como nas reflexões partilhadas, o que contribuiu para que também nós tomássemos consciência sobre o modo como conduzíamos a formação.

Embora a utilização dos *portfolios reflexivos* apenas na vigência da disciplina de *Supervisão I* não tenha permitido constatar uma continuidade da dimensão processual da formação para além da sua construção, desejávamos com esta experiência criar hábitos de

reflexão escrita que permitissem aos formandos a continuação da sua redacção para além daquele contexto específico. Porém não temos a certeza de que em contextos temporais tão exíguos como a vigência de um semestre, com um público-alvo pouco habituado à estratégia do *portfolio*, este se possa constituir como a estratégia formativa e avaliativa. Atrevemo-nos a sugerir que um outro tipo de narrativa auto-biográfica, com uma tradição mais consensual e menos assustadora poderá igualmente desenvolver os seus autores desde que acompanhada pelo respectivo feedback, na linha de Alarcão, Leitão e Roldão (2009) já apresentada. Consideramos que com uma narrativa onde exista uma maior liberdade no formato dos primeiros registos das reflexões produzidas sobre a formação, poderíamos ultrapassar com maior facilidade a fase inicial de rejeição, podendo sugerir *a posteriori* que a mesma seja organizada numa estrutura mais próxima do diário colaborativo ou do *portfolio*.

Mas a relação dialógica e de cooperação tem de ser mantida entre o autor e o formador/ avaliador/leitor ou os pares, quer em suporte escrito, quer presencial. Acontece que este diálogo, bem como a produção de qualquer tipo de narrativa auto-biográfica exigem um tempo tanto mais longo quanto menor é o hábito da sua construção dialógica.

A recente legislação sobre a carreira docente exige que os professores sejam avaliados de formas diversificadas, entre as quais surgem os *portfolios* ou os diários colaborativos. É nosso entender que a construção de narrativas auto-biográficas faça parte integrante da sua Formação Inicial, se pretendemos, como parece ser o caso face a investigações recentes (Leitão, 2009), que os professores assumam que o seu desenvolvimento os deve acompanhar ao longo da vida e ser contextualizado ecologicamente. Mantendo um registo actualizado sobre as suas experiências e investigando sobre os mesmos, face aos contextos em que se encontrem, podem “recuperar” dados, cruzá-los e complementá-los de modo a acrescentarem mais “camadas” ao conhecimento que detinham e a apresentarem evidência de competências profissionais progressivamente mais avançadas.

Os factores inibidores detectados na construção do *portfolio reflexivo*, como o tempo exigido por essa tarefa, o receio provocado pela “falta” de instruções rígidas e a dificuldade em iniciarem a sua redacção, não impediram no entanto o desenvolvimento de algumas competências fundamentais ao exercício das “outras funções”, com especial

ênfase na competência reflexiva e na de intervenção.

2. As questões investigativas e os objectivos do estudo

Cumpra-se agora a tarefa de confirmar até que ponto a redacção do *portfolio* contribuiu para a consecução dos objectivos deste estudo e para a obtenção de respostas às cinco questões investigativas, apresentados no Capítulo IV, que passamos a recordar na sua interrelação.

1) A primeira questão, de âmbito mais alargado, envolve toda a experiência de redacção do *portfolio* reflexivo – *Quais as mais valias decorrentes da utilização de portfolios reflexivos na formação complementar de professores?*

Consideramos que esta questão foi respondida através desta investigação, ressaltando, no entanto, as limitações impostas pela metodologia de investigação adoptada – o estudo de caso – no que respeita à dificuldade de generalização das conclusões para outros contextos.

Se tivermos em conta os objectivos da disciplina, em que os *portfolios* foram construídos, no que respeita ao desenvolvimento e à consciencialização de conhecimento profissional e de competências supervisivas, pelos dados anteriormente analisados podemos constatar não só a expansão das dimensões desse conhecimento profissional, mas ainda o desenvolvimento e/ou consciencialização das competências necessárias e/ou possuídas, face às futuras exigências. Deste modo, podemos também afirmar que identificámos *alterações nas dimensões de conhecimento profissional e pessoal e nas competências dos autores dos portfolios*.

As restantes questões investigativas são, como já afirmámos no capítulo referido, desenvolvimentos mais enfocados desta questão mais abrangente e vão igualmente ser recordadas na sua ligação aos restantes objectivos.

2) *Quais as dimensões de conhecimento profissional que emergem dos portfolios reflexivos no contexto em análise (formação complementar), bem como dos dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas?*¹³⁰

Face aos dados apresentados podemos afirmar que os formandos desenvolveram:

– o auto-conhecimento – a dimensão do conhecimento mais realçada, sem que essa

¹³⁰ Nas limitações a este estudo referimos as razões e as consequências da não realização das entrevistas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

consciencialização para as suas características profissionais tenha dado origem a uma redução da auto-estima ou a uma reacção de incredulidade. Pelo contrário, pelos indicadores transcritos, a maioria dos formandos sentiu-se bem com essas revelações, indiciando as mesmas possíveis alterações profissionais resultantes da auto-confiança assim desenvolvida;

- o conhecimento sobre estratégias reflexivas e supervisivas necessárias ao exercício das “outras funções” previstas na legislação publicada;
- o conhecimento de teorias práticas subjacentes a uma experiência relativamente longa e o conhecimento sobre supervisão, na acepção mais recente, o que lhes permitiu a interligação desses quadros conceptuais com a prática supervisiva passada e a intenção de acção supervisiva futura, dentro dos padrões consciencializados ou desenvolvidos;
- o conhecimento sobre desenvolvimento curricular e sobre formas alternativas de avaliação não só dos seus alunos, mas também dos contextos, das teorias e valores educativos, de práticas de gestão instrumental, como a análise de manuais por comparação com as competências essenciais e transversais para o Ensino Básico;
- o conhecimento sobre o outro, no qual integraram os seus alunos, mas igualmente os colegas com quem tinham de contactar e trabalhar nas reuniões de conselho de escola, o que constitui um sinal de abandono do isolamento “confortável” da sala de aula.

A resposta a esta questão investigativa permite-nos afirmar que o objectivo da investigação – *Identificar possíveis alterações nas dimensões do conhecimento profissional e pessoal dos autores dos portfolios* – foi igualmente cumprido.

3) *Qual o contributo da redacção dos portfolios para o desenvolvimento da profissionalidade docente?*

A resposta a esta questão está sugerida pelas dimensões de conhecimento anteriormente referidas no que respeita ao desenvolvimento e aprofundamento do quadro conceptual dos formandos.

Mas podemos afirmar igualmente que a consciencialização para as competências supervisivas detidas e pouco percepcionadas, resultante da construção dos *portfolios*, imprimiu nos formandos a coragem e a vontade de intervir nos contextos profissionais em

que se moviam. Tivemos a perspectiva de que não só adoptaram atitudes mais reflectidas nas tomadas de decisão, mas igualmente de que indiciavam uma escolha mais adequada de estratégias de supervisão com as quais tinham contactado na formação e sobre cuja implementação prática nas suas futuras áreas de actividade profissional tinham reflectido.

No caso daqueles formandos para quem o *portfolio* apenas se constituiu como um instrumento de estruturação da reflexão que já faziam habitualmente, o contributo para uma profissionalidade mais reflexiva não foi tão relevante tendo os mesmos afirmado que essa competência foi desenvolvida pelo modo como a supervisão da formação foi orientada, na qual incluem a redacção individual do *portfolio* e as questões que as apresentações na turma provocaram. Nós não pusemos em causa a veracidade destas afirmações e a sua possível relação com a avaliação da disciplina, porque a reflexão sobre o passado, eventualmente questionável pelos outros e por nós, serviu apenas de base para reflexões sobre o futuro, no qual pretendiam alterar aspectos que a reflexão por escrito registou e ajudou a consciencializar. Nessa linha de pensamento, parece-nos que, de facto, pelo *portfolio* e pelas discussões nas sessões, estes formandos atingiram um nível mais interpretativo e/ou crítico e metacognitivo, capaz de promover transformações nas suas práticas supervisivas.

4) *Qual a influência nesse desenvolvimento dos níveis de liberdade pessoal relativamente à estruturação e redacção dos portfolios?*

Apesar da dificuldade em assumirem desde o início esses níveis de liberdade e de terem tentado que lhes fornecêssemos instruções mais rígidas para a estruturação do *portfolio*, face ao receio de não serem capazes de responder adequadamente às expectativas que pudéssemos ter relativamente à consecução dessa redacção, que nós interpretámos como sendo o resultado de uma formação menos compatível com um certo grau de autonomia profissional, a maioria dos formandos constata que, ultrapassados os primeiros momentos de dúvida, a construção do *portfolio* lhes tinha conferido a possibilidade de serem mais autênticos e de emitirem opiniões sobre a profissão.

Pelos dados obtidos através da análise dos oito *portfolios*, embora nos pareça que essa liberdade foi mais evidente na redacção dos formandos do último curso/turma, provavelmente em resultado da sua idade e de uma formação inicial um pouco diferente, as duas formandas do segundo curso/turma também apresentam níveis de liberdade e de confronto com a formadora e com o próprio *status quo profissional*, que lhes foram

conferidos pelas suas características de personalidade, mas que o *portfolio* nos revelou.

Julgamos ser possível afirmar que estes quatro formandos foram aqueles que assumiram o “empowerment” decorrente desta estratégia reflexiva de modo mais evidente, embora não consideremos que o mesmo seja apenas a consequência da construção do *portfolio*. A assunção de uma voz autorizada que nós ouvíamos ou líamos e à qual ripostávamos de vários modos, permitiu que a enriquecessem com textos, metáforas e desenhos que consideraram mais adequados à revelação da sua pessoa profissional.

5) *Qual a importância que cada autor atribui à utilização desta estratégia no processo formativo e avaliativo a que esteve sujeito?*

As constatações decorrentes da análise das vantagens, desvantagens e dificuldades do uso do *portfolio* são de molde a podermos concluir que ainda que em grau de profundidade diverso, todos concordam que esta estratégia os ajudou a reflectir melhor, ainda que em alguns casos, apenas tivesse contribuído para uma estruturação mais correcta e duradoura da reflexão. Porém, mesmo esses formandos também reconhecem a importância da sua construção na auto-consciencialização da sua matriz identitária, pouco revelada e estimulada pela formação anteriormente recebida, relevando, como já foi afirmado que afinal sempre eram capazes de escrever e de autenticar teorias em uso.

Pudemos também constatar que o valor catártico do *portfolio* contribuiu para a autonomização do seu autor e, consequentemente, para que encontrasse as estratégias necessárias não só para ultrapassar os obstáculos iniciais, como para desenvolver competências de intervenção mais adequadas aos contextos e às relações interpessoais menos humanizadas, porque o “empowerment”, já mencionado na questão anterior, lhes conferiu mais confiança para essa mediação.

Consideramos também relevante o facto de tal como a literatura da especialidade prevê, após o primeiro momento de rejeição, todos os formandos terminam a construção do seu *portfolio*, se não com prazer ou uma saudade antecipada pela interrupção que as férias de verão ou o fim da disciplina iam significar, pelo menos com uma manifestação explícita de aceitação da estratégia pelo reconhecimento das vantagens ao nível estruturante da reflexão e do auto-conhecimento, bem como da revelação das suas pessoas reais e da sua profissionalidade.

Esta constatação, verificável nas meta-análises de cada formando, contribui para um

menor enfoque nas dificuldades sentidas, nem sempre totalmente ultrapassadas, mas relativizadas face ao produto final do qual parecem orgulhar-se e ao qual foi atribuída uma valoração qualitativa e quantitativa geralmente muito satisfatória.

No que respeita ao processo avaliativo a que estiveram sujeitos, pesem embora as já mencionadas tentativas dissuasoras da sua utilização, os formandos apreciam o facto de o mesmo valorizar aspectos não contemplados nos instrumentos e/ou estratégias de avaliação mais tradicionais, o que tem como consequência que alguns afirmem que vão utilizar o *portfolio* com os seus alunos. Consideram ainda que a sinceridade e frontalidade de alguns dos seus comentários foram por nós recebidos com abertura de espírito e incorporados na reorientação das sessões da disciplina de *Supervisão I*. No respeito a este aspecto, pudemos constatar que também nós nos desenvolvemos, quando alterámos certo tipo de intervenções menos consciencializadas, na consequência do feedback recebido dos nossos formandos.

Em suma, ainda que com as limitações que a seguir apresentamos, sentimo-nos autorizadas a afirmar que este estudo permitiu igualmente atingir três dos objectivos enunciados: *analisar as potencialidades formativas dos portfolios reflexivos no contexto da formação complementar de professores; analisar de que modo a revelação e a consciencialização das alterações nas dimensões de conhecimento profissional e pessoal e nas competências supervisivas dos autores dos portfolios contribuem para o desenvolvimento e (re)estruturação do conhecimento e das competências pessoais e profissionais dos mesmos; e analisar as possíveis vantagens, desvantagens e dificuldades inerentes ao uso do portfolio no contexto em estudo.*

3. Limitações do estudo e percursos para investigações futuras

É com base nas revelações sobre as dificuldades sentidas pelos formandos e por nós, que nos atrevemos a sugerir que, face aos contextos e aos seus utilizadores, se façam escolhas estratégicas para a construção dos *portfolios*.

Decorrente da nossa própria experiência de construtora de um *portfolio reflexivo* na disciplina de *Conhecimento, Cultura e Identidade*, da componente curricular do Doutoramento em Didáctica, organizada e gerida pela Prof. Doutora Idália Sá-Chaves, reconhecemos que há dificuldades quase inultrapassáveis. O tempo exigido por uma redacção, a sustentar não só na reflexão, mas também na investigação necessária ao

aprofundamento dos saberes, é sempre escasso, sobretudo quando a inspiração/facilidade para a produção de um texto estilisticamente mais rico e criativo não está presente, o que pode afectar a sua qualidade narrativa.

Dado o seu carácter único e pessoal, não nos parece adequado sugerir alterações muito concretas sem termos em conta os seus destinatários. Nuns casos, as instruções para a sua construção poderão ser mais rígidas e estruturantes, noutros poderão ser mais abertas, autonomizantes e reveladoras de “talentos narrativos”. Tudo dependerá da relação afectiva que os autores possam ter com a escrita e com o formador e da sua auto-confiança. Há, no entanto, algumas sugestões que gostaríamos de apresentar, entendidas como apaziguadoras das angústias de um início de construção menos atribulado.

O facto de os formandos poderem contactar com outros *portfolios* realizados por outros profissionais, desde que acauteladas as hipóteses de cópia dos mesmos conducente a possíveis fraudes, pode ser um modo de lhes disponibilizar estilos diferentes de estruturação. Julgamos sensata a apresentação de tipos diferentes de *portfolios*, nomeadamente no que respeita a: aspectos gráficos, mais ou menos pictóricos e ilustrados, desde que a inclusão dos textos iconográficos seja devidamente justificável e relacionável com os assuntos sobre que escrevem; exemplos de organizações diferentes, como a temática e/ou a cronológica, para enumerar apenas as mais vulgares. Na minha situação de doutoranda, e ao contrário do que tínhamos feito como formadora, recebemos alguma informação sobre estes aspectos antes de iniciar a redacção dos *portfolios*, o que julgamos ter sido importante para a liberdade de construção dos *portfolios* de todos os meus colegas de doutoramento.

As dificuldades decorrentes dos receios e das angústias provocadas pela novidade da experiência, poderão também ser minoradas com um feedback mais próximo e frequente que, nos dias de hoje, se pode tornar mais rápido e dirigido, pelo uso das novas tecnologias e pela implementação de *e-portfolios*. Na disciplina de *Supervisão I*, o ideal teria sido que este feedback tivesse sido fornecido “em tempo útil” e a todos os formandos individualmente. Porém, o número excessivo de formandos por turma, a nossa falta de tempo e a relutância inicial de apresentarem atempadamente esses documentos, pelo receio de não estarem a ser construídos correctamente, condicionaram o tipo de feedback que pudemos fornecer aos professores com quem trabalhamos.

No que respeita à investigação propriamente dita, as limitações decorrem da

CONSIDERAÇÕES FINAIS

metodologia investigativa adoptada – o estudo de caso –, a qual, na vertente de “estudo de casos múltiplos”, não permite generalizações, que uma eventual análise de um universo mais vasto de *portfolios* poderia proporcionar.

Os critérios de selecção do *corpus* conduziram a um número reduzido, para que pudesse ser manejável. Eventualmente, foram excluídos outros, talvez de melhor qualidade, construídos por formandos já reformados, os quais, pelos critérios, não puderam ser analisados. Porém, do conhecimento que retivemos dos mesmos, tal como aconteceu com alguns dos autores dos *portfolios* do *corpus*, poderíamos não ter concluído que a profundidade da reflexão e a qualidade e variedade dos textos foram o resultado da construção do *portfolio*, mas antes das características matriciais dos seus autores.

Pelo facto de este estudo ter partido de dados existentes e de os *portfolios* não terem sido construídos na vigência da investigação, sentimos que poderíamos ter orientado de outro modo o desenvolvimento profissional e pessoal dos autores, no sentido da sua autonomia. No entanto, alguns formandos referem ter-se autonomizado pela reflexão proporcionada, o que consideramos uma constatação significativa para a investigação, na medida em que não equivale a uma resposta ajustada ao que poderiam imaginar que nós pretendíamos encontrar.

Na mesma linha de pensamento, também lamentamos que os questionários, aplicados no final da construção e de avaliação dos *portfolios*, não tenham sido construídos com questões mais fechadas e focalizadas nos dados que, posteriormente, quisemos retirar deles. A análise do seu conteúdo foi igualmente mais morosa e, dadas as nossas questões investigativas, as respostas à questão 5 – *Que importância atribuí aos processos de Supervisão na qualidade dos Projectos Educativos de Escola?* – não contribuíram para este estudo.

Lamentamos ainda não ter sido possível completar esta investigação com um acompanhamento mais longitudinal dos formandos, através da realização das entrevistas, previstas no nosso projecto inicial. Não pudemos também cruzar os dados dos *portfolios*, no que respeita à sua intenção de acção, manifestada nos Trabalhos Finais produzidos pelos oito autores dos *portfolios*, de forma mais consistente e profunda. Apesar de consideramos que a sua maioria teve origem na reflexão proporcionada por esta estratégia supervisiva, a falta de tempo apenas não nos permitiu ir além de referências pontuais a alguns deles.

Consideramos ainda relevante referir que o tempo dispendido na análise de conteúdo dos *portfolios* foi determinante para a sua exiguidade na consecução destas duas intenções investigativas. Na medida em que já possuíamos conhecimento de todos os *portfolios*, sentimos necessidade de os transcrever na sua quase totalidade, categorizando todos os extractos retirados segundo a matriz de análise, para tentarmos um distanciamento mais compatível com uma investigação deste cariz.

Concluindo, quase que sentimos o desejo de retomar a investigação neste momento. Contudo, pensamos que este sentimento de incompletude perante o que foi realizado deve ser comum a muitos investigadores e é, por certo, o que os leva a continuar a investir na busca de mais conhecimento.

4. O *Portfolio Reflexivo*, o Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação de Desempenho – algumas recomendações

Na sequência de toda a polémica criada em torno da Avaliação do Desempenho Docente, prevista no Estatuto da Carreira Docente (ECD), publicado pelo Decreto-Lei n.º 5/2007 de 19 de Janeiro¹³¹, tal como Moreira (2009) julgamos que a sua regulamentação deverá considerar alguns aspectos que reputamos de essenciais, já que consideramos a avaliação uma indispensabilidade e uma urgência.

Sendo o *portfolio* um dos instrumentos de avaliação sugeridos para efeitos de avaliação, urge disseminar a sua utilização, no nosso entender a partir da Formação Inicial dos professores, assegurando um conceito mais homogéneo do mesmo. Deverá ser entendido e definido como uma compilação de reflexões sobre as práticas, sobre as teorias, sobre os materiais utilizados ou construídos, sobre os sucessos e desaires, sobre as aprendizagens efectivas e sobre as (re)planificações de aulas, face à sua constante apreciação, organizado de modo cronológico e/ou temático, sempre com a preocupação de “acrescentar mais valias” ao desenvolvimento do seu autor/organizador. A este propósito, Moreira (*idem*, p. 249) afirma que *a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.*

¹³¹ Regulamentada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, alterado pelo Decreto-Lei, n.º 75/2010 de 23 de Junho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estaríamos assim a contribuir para que os *portfolios* utilizados em algumas das instituições de formação evoluíssem dos ainda vigentes repositórios de *trabalhos que se vão produzindo e acumulando ao longo do semestre/ano* (Leitão, 2009:471), sem a respectiva dimensão reflexiva, conducente a avaliações menos fiáveis do profissional em potência e à confusão sobre a sua concepção existente entre formandos e formadores.

Ultrapassada esta desvantagem decorrente da pluralidade de conceitos, também é conveniente que a dimensão auto-avaliativa, prevista nos Artigos 44.º e 45.º do ECD, surja com uma ponderação diferente e seja assumida por todos os intervenientes no processo de apreciação do desempenho dos professores como uma vertente muito importante do processo avaliativo, tal como é preconizado e aceite para os nossos alunos. A sua implementação, baseada na reflexão individual, na apresentação de documentos justificativos de tomadas de decisão e de acção pedagógica, na honestidade de cada um, pode ser salvaguardada pelo cruzamento com dados de outra origem, tal como a observação de aulas, da intervenção em contextos supervisivos e projectos educativos, bem como das suas consequências ao nível dos destinatários dessas acções.

A construção de *portfolios*, bem como as práticas de observação de aulas e as respectivas fichas de observação e de avaliação, exigem que os avaliadores e os avaliados compartilhem um conhecimento sólido e esclarecido para que não surjam interpretações discrepantes e complicadoras de todo este processo, destabilizador de um longo período “pacífico” sem avaliação de desempenho.

No início do ano lectivo de 2008-9, tivemos oportunidade de frequentar uma acção de formação “para professores sem cargos”, apesar do nosso estatuto de “professora titular”. Na vigência desta experiência, desenvolvida em turmas populosas, constatámos que a informação sobre o uso dos *portfolios* (Moreira, 2009:242) e dos restantes instrumentos de avaliação, ainda era muito pouco consistente e uniforme em termos conceptuais, tornando-se ainda mais complexa quando os professores presentes rejeitavam, em unísono e tal como os nossos formandos, a implementação de tais instrumentos de avaliação, com um ênfase especial no *portfolio*, resultante do seu carácter de novidade. Se acrescentarmos a estas circunstâncias o enfoque na subjectividade da avaliação de instrumentos propagandeados como pessoais, intransmissíveis e únicos, e no tempo que tanto os avaliados como os avaliadores necessitam para proceder à sua redacção e leitura, ao fornecimento de feedback e à sua avaliação, ainda se nos afigura difícil que os

portfolios possam vir a ser utilizados de uma forma generalizada nos tempos que correm, pese embora a investigação realizada em certas instituições nacionais, como a Universidade do Minho, e a formação recebida pelos avaliadores.

Se considerarmos que, de acordo com a legislação vigente (E.C.D., Art.º 40.º, ponto 1), a avaliação de desempenho docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e ainda proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, e que este desenvolvimento só ocorre com o “empenho” dos visados na avaliação, é necessário que estes se sintam motivados. Se temos vindo a afirmar que se *dê voz* aos professores para que se sintam respeitados, apreciados e mais reflexivos, numa questão tão importante como a avaliação, concordamos com Moreira (2009:256) quando afirma que *é crucial dar voz ao professor no processo de avaliação, mas também envolver o professor na avaliação efectiva do seu próprio ensino, ou seja, em processos de avaliação que, de facto, tragam melhorias ao processo de aprendizagem dos seus alunos.*

Se acreditamos que os professores devem assumir um papel *pró-activo, interactivo, socialmente responsável* (Raya, Lamb e Vieira, 2007) e responsabilizável, acrescentamos nós, é indispensável que se avaliem essas acções e responsabilidades através de estratégias que valorizem o profissional no sentido mais tradicional do termo – os seus saberes e saberes fazer – mas que não ignorem a pessoa que os detém e o modo como os agiliza ao serviço de uma escola organização.

Este estudo permitiu-nos verificar que os sujeitos nele implicados assumiram que, através da reflexão proporcionada pelo *portfolio*, se sentiam mais capacitados para intervir nos seus contextos profissionais porque se auto-conheceram mais profundamente e consciencializaram e/ou aprofundaram conhecimentos e competências. Deste modo, é nossa convicção de que a rejeição da avaliação docente se diluirá, se os professores tiverem condições para se envolverem na sua avaliação através de práticas e instrumentos que contribuam para a construção de um ambiente supervisivo humanista e desenvolvimentista de cada indivíduo – aluno/professor – e da instituição escolar em todas as suas dimensões.

Finalmente, se tal objectivo não for atingido intra-muros escolares, temos esperança de que a mobilidade, não só dos futuros professores, ao abrigo de programas inter-universitários de intercâmbio, mas igualmente dos professores já profissionais na

CONSIDERAÇÕES FINAIS

plenitude de funções, deveres e direitos, concorra para a assunção de um instrumento de avaliação que, à semelhança do Portfolio Europeu de Línguas, se constitua como o “passaporte” ou o “currículo ilustrado” de cada professor a apresentar nos países/escolas para onde “emigrar”. Tal como acontece com outros profissionais – arquitectos, modelos, vendedores de produtos, ... – o *portfolio* será o “retrato” avaliado do seu autor, apresentando-o mais integralmente do que apenas um qualquer certificado/lista de classificações quantitativas.

Conclusão

É tempo de parar para reflectir de modo conclusivo sobre o processo que deu origem a esta investigação e sobre o produto que acabamos de apresentar.

Vivenciámos um percurso investigativo, profissional e pessoal muito atribulado, durante o qual nem sempre foi possível “domar” a intromissão de uma ou de outra destas três dimensões. Esta incapacidade prejudicou, bloqueou temporariamente ou adiou a finalização do projecto. Neste momento, sentimos que poderíamos ter ido mais fundo na reflexão sobre os dados encontrados. Poderíamos também ter tentado cruzar mais dados e mais *portfolios*. Deveríamos, como já afirmámos, ter podido realizar as entrevistas previstas no projecto inicial e analisado, pelo menos, os oito Trabalhos Finais dos autores dos oito *portfolios reflexivos*, como era nossa intenção inicial de acção, porque nos forneceriam resultados mais conclusivos e generalizáveis, fundamentais para a motivação de futuras aplicações dos *portfolios* nos contextos sugeridos.

Temos a noção de que muito mais teria sido possível concretizar, se as condições tivessem sido diversas. Foi a investigação possível, dentro das circunstâncias. No entanto, as considerações finais já deram a conhecer que os nossos objectivos foram atingidos e que as questões investigativas foram respondidas. Mas esta constatação não apazigua as nossas preocupações e desejaríamos poder vir a complementar as reflexões aqui apresentadas, ou conseguir que alguém se entusiasme e, na nossa vez, o concretize.

CONCLUSÃO

Gostaríamos de ter aprofundado mais a vertente do desenvolvimento da autonomia nos professores. Durante a formação em supervisão e a construção de *portfolios*, pelas razões já aduzidas, não investimos de modo explícito nesta vertente, apesar de a mesma surgir pontualmente.

Apesar disso, e *a posteriori*, pensamos poder afirmar que os formandos manifestam, em graus diversos, uma *competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social* (Raya, Lamb e Vieira, 2007:7). Este conceito lato de autonomia, ainda que posterior à formação por nós desenvolvida, encerra as competências supervisivas que reconhecemos no discurso dos *portfolios* dos formandos: a análise crítica e a intervenção, bem como a intenção de agir em vários espaços supervisivos, também eles abrangentes.

A *orientação transformadora da reflexão* demonstra a existência de uma pessoa, autónoma ou em autonomização, possuidora de uma *capacidade independente de fazer e levar a cabo as escolhas que governam as suas acções*, porque detém também duas características que Littlewood (1996) reputa como fundamentais: a “ability” e a “willingness”. São dois vocábulos de tradução difícil, pelo que optámos por descrever a sua abrangência semântica. O primeiro corresponde ao conhecimento de escolhas alternativas e à existência das competências exigidas para a concretização das primeiras. Por outro lado, a “willingness” equivale à motivação, à confiança e à vontade necessárias à assunção da responsabilidade pelas opções tomadas.

Os formandos reflectiram crítica e, em alguns casos, corajosamente sobre os contextos e sobre a interacção de forças condicionantes, existentes nesses contextos. Para muitos, o *portfolio* representou a oportunidade de dar voz às suas opiniões, o que os motivou para a escolha de projectos de investigação-acção para os trabalhos finais do curso. Nestes, alguns questionaram o *status quo* da formação, do ensino e da aprendizagem e reflectiram de molde a acreditarmos que estavam dispostos a subverter o mesmo (Vieira, 2008).

Os autores dos *portfolios* analisados parecem ter adoptado um tipo de *subversão transformadora* do sistema, considerada uma forma de ajudar os alunos a auto-conhecer-se e a aprender melhor (Vieira, 2008; Vieira, 2002:131-4). Por outro lado, aproximaram-se de

uma *concepção emergente de professor* (Alarcão e Roldão, 2008:69), desenvolvimentista de uma resiliência mais compatível com a actual conjuntura profissional, diferente da habitual lamúria e desistência perante os contratempos e as dificuldades.

Consideramos que a “subversão” do ambiente que hoje se vive nas escolas só se realizará com pessoas autónomas, na acepção de Raya, Lamb e Vieira (2007:31) – *alguém que dentro dos limites da possibilidade, determina a sua vida, estabelece os seus próprios objectivos, avaliando as suas opções de modo a seleccionar os mais valiosos e age de um modo racional e eficiente para realizá-los*. Isto é, pessoas clarividentes, pró-activas, sensatas e corajosas na sua intenção de acção e na consecução da mesma.

Acreditamos que muitos destes profissionais podem “subverter” os contextos onde se movem porque estão conscientes da necessidade de sobreviver na incerteza e na evolução permanentes – a resiliência a deter pelo *professor emergente*, que se atinge pela compreensão desses contextos, pelo *diálogo profissional* e por uma formação *que seja um instrumento para o professor, uma maneira dele partilhar experiências e encontrar conforto pessoal e, ao mesmo tempo, alguma forma de intervenção no espaço da escola* (Nóvoa, 2004). Estarão assim criadas as condições para a criação de *comunidades de conhecimento profissional*, o qual, segundo Nóvoa, é *um conhecimento que se constrói a partir das intuições dos professores, das suas reflexões sobre a prática e da sua capacidade de deliberar-em-acção* (Pereira e Vieira, 2006: 117). É um conhecimento de difícil definição porque complexo na sua multidimensionalidade teórica, prática e experiencial, que exige reflexão, deliberação e intervenção. É o conhecimento que depende de *uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas; por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos* (*idem*, p.118).

A construção de *portfolios reflexivos* permitiu aceder a este complexo “conhecimento-deliberação-acção”, desenvolvido na conjugação da reflexão e das competências individuais e colectivas dos seus autores, em contexto formal de formação e, esperamos nós, ao longo dos anos subsequentes. Deste modo, gostaríamos que os *portfolios* deixassem de ser ignorados pelos professores e que se começasse a encarar a sua construção como estratégia desenvolvimentista, com uma vertente avaliativa formativa e sumativa, a manter ao longo da carreira, como um retrato vivo e avaliado do seu autor.

Referências bibliográficas

A

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, n.º 1, (5-22).
- Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação Contínua de Professores. *Revista ESE de Santarém*, n.º 3, pp. 24-35.
- Alarcão, I. (1994a). Supervisão de Professores e Reforma Educativa. *IGE Informação*, Ano 3, n.º 1, Maio, pp. 28-34.
- Alarcão, I. (1994b). A didáctica curricular na formação dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.) *Desenvolvimento Curricular e a Didáctica das Disciplinas*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF, pp.247-262.
- Alarcão, I. (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Colecção CIDInE, n.º 1.
- Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora: Colecção CIDInE, n.º 1., pp. 171-189.
- Alarcão, I. (1999). “Um Olhar Reflexivo sobre a Supervisão”. In *Actas do I Congresso sobre Supervisão* (Cd-Rom)
- Alarcão, I. (2000) (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, Colecção CIDInE, n.º 14.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED.
- Alarcão, I. (2001b). “Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?”. *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, pp. 21-30. Texto resultante da intervenção no Colóquio sobre “Formação Profissional de Professores do Ensino Superior”, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Alarcão, I. (2001c) (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001d). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Conferência proferida durante a Semana da Prática Pedagógica 2000-2001
- Alarcão, I. (2002). “Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas”. In J. Oliveira-Formosinho (2002) (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE, pp. 201-232

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina. (1987, 2.^a edição revista e desenvolvida)
- Alarcão, I. et al (2004). *Supervisão: Investigações em Contexto Educativo*. Universidade de Aveiro e Governo Regional dos Açores: Secretaria Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Alarcão, I., Leitão, A. e Roldão, M.C. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e *Feedback* Formativo Co-Contrutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Vol. 1, n. 3, Dezembro/2009, pp.2-29,
- Allard, Carson C.; Goldblatt, Patricia F.; Kemball, Jacqueline I.; Kendrick, Shirley A.; Millen, K. Judith; Smith, Déirdre M. (2007). “Becoming a Reflective Community of Practice”. *Reflective Practice*, Volume 8, Number 3, August 2007 , pp. 299-314(16) (Disponível em <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/crep/2007/00000008/00000003/art00001>, acedido em Agosto/2009).
- Allin, L. e Turnock, C. (2007). *Reflection in and on the Workplace for work-based Supervisor*. (Disponível em <http://www.practicebasedlearning.org/resources/materials/docs/ReflectionWorkBasedSupervisors/index.htm>, acedido em Agosto/2009).
- Altrichter, H. (1993). *Teachers Investigate Their Work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Amaral, M.J. (1998a). *O Erro como Processo Consciencializador da Aprendizagem da Língua Inglesa: actividades de formação reflexiva de professores baseada na análise de casos*. Viseu: ISPV
- Amaral, M.J. (1998b). O Papel dos “Dialogue Journals” na Supervisão da P.P. III. *Actas do I Encontro/Metodologias do Ensino das Línguas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, M.J. (2002). Reflexões em torno dos Cursos de Complemento de Formação. *Correio da Educação*, n.º 105, 2002, Março, Porto: ASA – CRIAP.
- Amaral, M.J. (2005). O Papel dos *Portfolios Reflexivos* na Formação Complementar. In I. Sá-Chaves (org.) *Os ‘Portfolios’ Reflexivos (também) trazem Gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora: Coleção CIDInE, n.º 17, pp. 67-82
- Amaral, M.J., Moreira, M.A. e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.) (1996) *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora: Coleção CIDInE, pp.89-122.
- Anderson, G. e Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. RoutledgeFalmer: Taylor & Francis Inc.
- Apóstolo, J. (2005). A Metodologia de “Portfolio” no Ensino da Enfermagem. In I. Sá-Chaves (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp.149-159.
- Argyris, C. e Schön, D. A. (1989). *Theory in Practice. Increasing Professional*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

B

- Barnes, L., C. R. Christensen e A. J. Hansen (1994) (eds.). *Teaching the Case Method*. Boston: Harvard Business School Press.
- Barrett, H. (1994). Technology-supported Portfolio Assessment. *The Computing Teacher*, 21(6), pp. 9-12.
- Barton, J. e Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol.44, no. 3, pp.200-209.
- Bass, R. (1998). A Hypertext Portfolio for an Experimental American Literature Course. In Pat Hutchings (1998) (ed.). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.91-96.
- Beck, R. J., Livne, N. L. e Bear, S. L. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 3, October 2005, pp. 221-244.
- Bernstein, D. (1998). Putting the Focus on Student Learning. In Pat Hutchings (1998) (ed.). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.77-83.
- Bogden, R. e Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n.º 12.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., e Siddle, J. (1997). Student Teaching Portfolios: a Tool for Promoting Reflective Practice. *Journal of Teacher Education*, Vol.48, no. 5, pp. 345-357.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breault, R. A. (2004). Dissonant Themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp.847-859.
- Byrne, E. (2002). Course Portfolio for Fluid Dynamics. In Lyons, N., Hyland, Á & Ryan, N. (2002) (eds.). *Advancing the Scholarship of Teaching and Learning Through A Reflective Portfolio Process*. University College Cork: The University College Experience, Chapter 5.
-

C

- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. Campos, B. Paiva (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lisboa: IIE, pp.31-58.
- Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, pp.9-27.
 - Canário, R. (2003) (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação, n.º 25.
 - Cardoso, A.P.O. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: ASA Editores, Colecção Perspectivas Actuais / Educação.
 - Cardoso, M.C. (2002). *Formação Contínua e Desenvolvimento*. Viseu: Trabalho Final do Curso de Complemento de Formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, 2.ª edição (não publicado).
 - Carnegie Task Force on Teaching as a Professional (1988). *A nation prepared: teachers for the 21st century*. N.Y.: Author.
 - Carroll, J. A., Potthoff, D. e E Huber, T. (1996). Learnings from Three Years of Portfolio Use in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol.47, no.4, pp. 253-262.
 - Ceia, C. (2001). A Construção do Porta-Fólio da Prática Pedagógica: um modelo de supervisão e avaliação pedagógica. (Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/rfe.htm>, acedido em Fevereiro/2010).
 - Ceia, C. (2009). Current Trends in Teacher Performance Evaluation in Portugal. (Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/teacher-performance-evaluation-pt.pdf>, acedido em Junho/2010).
 - Chakur, C. R. S. L. (2002). A Profissionalidade Docente em uma Abordagem Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 117, novembro/ 2002, pp.149-176.
 - Chein, O. (1998). A Course Portfolio in Mathematics. In Pat Hutchings (1998) (ed.) *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.39-45.
 - CIDR (Center for Instructional Development and Research) (2005). (Disponível em <http://depts.washington.edu/cidrweb>, acedido em Junho/2009).
 - CID (Centre for User Oriented It Design) (2002). *Personal Learning Portfolios: Folio Thinking* (Disponível em <http://kmr.nada.kth.se/search.html>, acedido em Julho/2009).
 - Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers' College.
 - Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
 - Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), pp. 149-164.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clandinin, D.J., Pushor, D. & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for Narrative Inquiry”. *Journal of Teacher Education*, vol.58, No.1, January/February, pp. 21-35.
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coutinho, C. e Bottentuit Jr., J. (2008). The use of Web 2.0 tools to develop e-portfolios in a teacher training program: An exploratory survey. *Actas do International Council on Education for Teaching (ICET)*, pp.193-205. (Disponível em <http://www.icet.4v.org> , aceso em Junho/2010).
- Craig, C. J. (2007). Illuminating qualities of knowledge communities in a portfolio-making. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 13, No. 6, December, pp. 617-636.
- Cuban, L. (1998). A Post-Tenure Review Portfolio: a collaborative venture. In N. Lyons (ed.). *With Portfolio in Hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, pp.172-185.
-

D

- Darling, L.F. (2001). Portfolio as Practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp.107-121.
- Darling-Hammond, L. (2001). Standard Setting: Changes in Licensing, Certification and Assessment. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (4th edition). Washington, DC.: American Educational Research Association.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, (Reprinted in John Dewey, *The Middle Works*, Jo Ann Boydston, 1976, ed., Southern Illinois University Press, vol. 1, 1–110). (Disponível em <http://www.archive.org/stream/educationalsituation>, aceso em Julho, 2010).
- Dewey, J. (1901). *The Educational Situation* (Reprinted in John Dewey, *The Middle Works*, Jo Ann Boydston, 1976, ed., Southern Illinois University Press, vol. 1, 257–313). (Disponível em <http://www.archive.org/stream/educationalsituation>, aceso em Julho, 2010).
- Dewey, J. (1915). Thinking in Education. In L. Barnes, C. Christensen & A. Jansen (1994) (eds.) *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business School Press, pp. 9-14.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educational Process*, Heath, Boston (Reprinted in John Dewey, *The Later Works*, Jo Ann Boydston, 1981, ed., Southern Illinois University Press, vol. 8, pp.105–350). (Edição de 1910, disponível em <http://www.archive.org/stream/howwethink000838mbp#page/n7/mode/2up>. Aceso em Julho, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dias, A. (2000). *Nas Ruelas da Má Fama*. Porto:ASA.
- Dias, C.M.S. (2005). Portfolio “Reflexivo”: fragmentos de uma experiência. In I. Sá-Chaves (org.) (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora: Coleção CIDInE, n.º 17, pp.109-118.
- Dinham, S. (2002). NSW Quality Teaching Awards – Research, Rigour and Transparency. *Unicorn*, 28(1), pp. 5-9.
- Dinham, S. (2004). The Role Of Leadership In Producing Outstanding Education Outcomes, *Junior Secondary Education*. B.E.R.A. Annual Conference, UMIST, Manchester, 15th-18th September, 2004.
- Dinham, S. e Scott, C. (2002). Awards for Teaching Excellence: Intentions and Realities Paper presented, Annual Conference of AARE, Brisbane, Australia, December. (Disponível em www.aare.edu.au/02pap/abs02/htm#02240, acedido em Novembro/2005).
- Dinham, S. e Scott, C. (2003). Benefits to Teachers of the Professional Learning Portfolio: a case study University of New England, Armidale, Australia. *Teacher Development*, Volume 7, Number 2, 2003, pp.229-243.
- Donnelly, R. (2003). Integrating the Use of Teaching Portfolios with Experiential Learning in a Postgraduate Certificate for Academic Staff in Third Level Learning and Teaching. *Teacher Development*, Vol.7, no. 2, pp.245-264.
- Dufour, R. (2003) What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, May 2004, pp.1-6
-

E

- Elbaz, F. (1988). Teacher’s Knowledge of Teaching: Strategies of Reflexion. In J. Smyth (org.) *Educating Teachers*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Elbaz-Luwish, F. (2002). Writing as inquiry: storying the teaching-self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, No. 32, pp. 403-408.
- Ellsworth, J. Z. (2002). Using Student Portfolios To Increase Reflective Practice Among Elementary Teachers. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, no. 4, pp. 342-355.

F

- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (11ª edição) (Disponível em <http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia-do-oprimido.pdf>, acedido em Junho/2007).
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

G

- Galvão, V. (2005). A Utilização do “Portfolio” Reflexivo na Disciplina de Biofísica de um Curso de Fonoaudiologia. In I. Sá-Chaves (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp.133-148.
- Garbett, D. & Tynan, B. (2007). Storytelling as a Means of Reflecting on the Lived Experience of Making Curriculum in Teacher Education. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 32, 2007. (Disponível em <http://www.questia.com/read/5020131593>, acedido em Outubro/2009).
- Glickman, C. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Mass.:Allyn and Bacon, Inc.
- Goldhammer, R., Anderson, R.H & Krajewski, R.J. (1980). *Clinical Supervision. Special methods for the Supervision of Teachers*, 2nd edition. NewYork: Holt, Reinhart and Winston.
- Gomes, M.J. (2008). Educational Potential of E-Portfolios: from student learning to teacher professional development. In F.A. Costa e M.A. Laranjeiro (orgs.) *E-Portfolio in Education: practices and reflections*. Coimbra: Associação de Professores de Sintra, pp.13-30.
- Gomes, M.M.F. (2002). *O Exercício da Supervisão nas Estruturas de Gestão Intermédia: Departamentos Curriculares de Línguas do Ensino Secundário*. Aveiro: U.A., Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de Mestrado (não publicada).
- Gonçalves, I. e Serrano, T. (2005). Desenvolvimento de Competências na Formação dos Enfermeiros: o Uso de “Portfolio” na Formação Complementar em Contexto da Prática. In I. Sá-Chaves (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp.173-191.
- Gonçalves, M.L. e Andrade, A.I. (2007). Connecting languages: the use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum. *European Journal of Teacher Education*, Volume 30, Number 2, May 2007, pp. 195-213(19).
- Grilo, J. e Machado, C. (2005). “Portfolios” Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do “eu”. In I. Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp21-49.

H

- Harris, B.M. (2002). Paradigmas e Parâmetros de Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, Coleção Infância, n.º8, pp. 133-223.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Herteis, E.M. (2004). *The Teaching Portfolio*. (Disponível em www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/what_is_a_portfolio.html, acessado em Outubro/2005).
- Hoel, T. e Haugaløkken, O.K.R (2004). Response group as learning resources when working with portfolios. *Journal of Education for Teaching*, Vol.30, no.3, pp.225-241. (Disponível em <http://www.educ.tc.ul.pt/investiga/destaques/album/shulman.htm>, acessado em Junho/2010).
- <http://gallery.carnegiefoundation.org/mburman/purpose.asp>., (Acedido em Outubro/2005 e Junho/2009).
- http://www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/faq.html (Acedido em Outubro/ 2005 e Junho/2009).
- Huber, M.T. (1998). Why not? Course Portfolios in Context. In Pat Hutchings (1998) (ed.). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.29-34.
- Husu, J. Toom, A. e Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, Vol.9, No. 1, February, pp. 37-51.
- Hutchings, P. (1996). *Making Teaching Community Property: A Menu for Peer Collaboration and Peer Review*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Hutchings, P. (1998) (ed.). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Hutchings, P. (2002) (ed.). *Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning*. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

K

- Karm, M. (2008). Guidelines for using Portfolios in University Teachers Educational Development. Southampton University: NETTLE (Disponível em www.nettle.soton.ac.uk:8082/nettlepubs/NETTLE_Portfolio_Guide.pdf, acessado em Junho/2010).
- Kilpatrick, S., Barrett, M. & Jones, T. (2003). Defining Learning Communities. University of Tasmania: Centre for Research & Learning. Discussion Paper D1/2003, pp.1-13. (Disponível em <http://www.CRLA.utas.edu.au>, acessado em Junho/2010).
- Kinchloe, J. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: Routledge.

L

- Lalanda, M.C. e Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em Dewey. In I. Alarcão (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora: Coleção CIDInE, pp.41-61.
- Langsam, D. M. (1998). A Course Portfolio for Midcareer Reflection. In Pat Hutchings (1998) (ed.). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.57-63.
- Laranjeiro, M.A. (2006). *Digital Portfolio as a Strategy for Teachers' Professional Development* reference number 226464-CP-12005-1-PT-COMENIUS-C2-1. Associação de Professores de Sintra. (Disponível em www.scribd.com/.../Digital-Portfolio-as-a-strategy-for-teachers-professional-development, acedido em Outubro/2009).
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence, essai sur un attracteur etrange*. Paris: Les editions d'organisation.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, Maio/Agosto, 2009, pp.119-127 (tradução de Alves Calado).
- Lima, L. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. *A Página*, n.º 115, Ano 11, Setembro de 2002, p. 21.
- Lowery, N. V. (2003). The Fourth “R”: Reflection. *The Mathematics Educator*, Vol.13, no. 2, pp.23-31.
- Luwisch, F. E. (2002). O Ensino e a Identidade Narrativa. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 2, D. E./ F.C.U.L., Lisboa.
- Lyons, N. (1998) (ed.). *With Portfolio in Hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Lyons, N. (1999a). How Portfolios Can Shape Emerging Practice. *Educational Leadership*, 56(8), pp. 63-65.
- Lyons, N. (1999b). *Developing a Teaching Portfolio*. Hanover: Dartmouth College.
- Lyons, N. (2001a). *Guidelines for Creating a Portfolio for the President's Awards for Excellence in Teaching at the University College Cork*. In N. Lyons, Á. Hyland & N. Ryan (2002) (eds.). *Advancing the Scholarship of Teaching and Learning Through A Reflective Portfolio Process*, University College Cork: The University College Experience, Introductions. (Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org> , acedido em November/2005).
- Lyons, N. (2001b). *Interrogating, Documenting, and Representing the Scholarship of Teaching: Part I, Portfolio Options*. Pamphlet created for the Scholarship of Teaching. (Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org> , acedido em November/2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lyons, N. (2002c). *Entries, Evidence, and Reflection*. Pamphlet created for the Scholarship of Teaching Project, University College Cork. (Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org> , acedido em Junho/2009).
- Lyons, N. (2002 a). *The Scholarship of Teaching Research Project*. University College Cork Project, University College Cork.
- Lyons, N. (2002b). The Project: Interrogating, Documenting, and Representing the Scholarship of Teaching through a Reflective Portfolio Process. In N. Lyons, Á. Hyland & N. Ryan (2002) (eds.). *Advancing the Scholarship of Teaching and Learning Through A Reflective Portfolio Process*. University College Cork: The University College Experience, Introductions.
- Lyons, N., Hyland, Á & Ryan, N. (2002) (eds.). *Advancing the Scholarship of Teaching and Learning Through A Reflective Portfolio Process*. University College Cork: The University College Experience.

M

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. (Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, acedido em Junho/2010).
- Marinheiro, P. (2005). O “Portfolio numa Unidade Curricular. In I. Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp.161-172.
- Mayer, D., Mitchell, J., MacDonald, D., Land, R. & Luke, A. (2003). *From personal reflection to professional Community*. Queensland: University of Queensland, School of Education. Queensland Government, Professional Standards for Teaching Evaluation of the 2002 Pilot. (Disponível em www.aare.edu.au/08pap/kri08759.pdf , acedido em Novembro/2005).
- McKinney, K. (2002). What is the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in Higher Education? (Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org> , , acedido em Novembro/2005).
- McKinney, K. (2005). Brief Overview of a Teaching Portfolio. State University of Illinois: Center for Teaching, Learning and Technology. (Disponível em www.cat.ilstu.edu/additional/tips/prtOver.php, acedido em Outubro/2007).
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities*. University of Michigan: Teachers College Press.
- Meeus, W., Looy, L. van & Libetton, A. (2004). The Bachelor’s Thesis in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, Vol.27, No. 3, October 2004, pp. 299-321.
- Ministério da Educação (2008) Relatório de Avaliação Externa. IGE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moreira, M. A. (2001.) *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Ministério da Educação: IIE.
- Moreira, M. A. (2009) A Avaliação do (Des)empenho Docente: perspectivas da supervisão pedagógica. (Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>, acessido em Agosto de 2010)

N

- Nelson, C.D. (2008). Shifting teacher identities through inquiry into ‘stories to live by’. *Reflective Practitioner*, Vol. 9, No. 2, May 2008, pp. 207-217.
- Nogueira, C. e Lamas, E. (2009). O Portfolio de Docência como Estratégia para a Mudança Cultural e de Paradigma Educacional no Processo de Bolonha. Instituto Piaget (Disponível em http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/FuturodeBolonha/Artigo_Nogueira.pdf, acessido em Junho/2010).
- Novegil Souto, J. V. e De Sousa, B. C. (2007). A Techno-Pedagogical Design for Assessment within the Bologna Reform: a cross-border experiment. *IASE /ISI Satellite* (Disponível em www.stat.auckland.ac.nz/~iase/.../sat07/NovegilSouto_DeSousa.pdf, acessido em Junho/2010).
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o Sucesso Educativo Escolar. *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, 6, pp. 5-9.
- Nóvoa, A. (2001). O Professor pesquisador e reflexivo. Entrevista ao *Programa Salto Para o Futuro!*. 2001/09/13. (Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm, acessido em Outubro/2009).
- Nóvoa, A. (2004). Novas Características do Professor. Entrevista *Diário do Grande ABC*, 16 Julho 2004. (Disponível em http://www.redeinformacao.com.br/biblioteca/arquivos/Escola_16_07_4578.pdf, acessido em Outubro/2009).
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo. (Disponível em www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf, acessido em Outubro/2009).
- NSW Minister for Education and Training & Australian College of Educators (2002). Report on the 1st Year Program. (Disponível em <http://www.austcolled.com.au/projects/teacherstandqualprof/discussionpaper.pdf>, acessido em Novembro/2005).
- Nunes, A. e Moreira, A. (2005). O “Portfolio” na Aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In I. Sá-Chaves (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Colecção CIDInE, n.º 17, pp.51-66.

O

- O.C.D.E. (2003). The definition and selection of key competences. Executive Summary. (Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, Acedido em Junho/2009)
- Oliveira, M.L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 43-52.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b) (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, Colecção Infância, n.º8
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, Colecção Infância, n.º 7.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains untold. *Educational Research*, vol.47, March 2005, pp. 25-44.
- Owen, N. (2001). *The Magic of the Metaphor: 77 stories for teachers, training Teacher and Thinkers*. London: the Falmer Press.

P

- Paiva, B. (2005). Páginas do meu Portfolio. In I. Sá-Chaves (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Colecção CIDInE, n.º 17, pp.101-107.
- Paiva-Campos, B. (1996). Editorial da Revista *Inovação*, Vol. 9, n.º 3.
- Paraskeva, J. (2007). *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Parlakian, R. (2001). “Look, listen, and learn: Reflective supervision and relationship-based work.” Washington, D.C: ZERO TO THREE. (Disponível em <http://www.zerotothree.org/site> , acedido em Outubro/2009).
- Passow, E. (1998). A Portfolio That Makes a Point. In Pat Hutchings (1998) (ed.) *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.71-75.
- Pellegrini, D. (2002) Entrevista a I. Alarcão. *Fala Mestre*, n.º 154, Agosto.
- Pelliccione, L. & Raison, G. (2009). Promoting the scholarship of teaching through reflective e-portfolios in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 35, No. 3, August 2009, pp.271-281.
- Pereira, D.C. e Paiva, J.C. (2003). Digital Portfolios in Science Continuous Education: The DPF (Digital PortFolios) Application. (Disponível em http://www.odeluce.stir.ac.uk/docs/case_portugal.doc , acedido em Outubro/2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pereira, H.M.S. e Vieira, M.C. (2006) Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, n. 11 | 2006, pp-111-126. (Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/14> , acedido em Março/2010).
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Paris: ESF (edição brasileira: Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed,
- Perrenoud, P. (1999b). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/ Dez 1999 N ° 12, pp.5-25 (Disponível em www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm , acedido em Fevereiro/2009).
- Perrenoud, P. (1999c) “Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem”. *Cadernos de Pesquisa*, n° 106, Novembro 1999, pp. 7-26 (traduction en portugais de Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage, in Piron, V. et al. (dir.) *Profession : instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 1997, pp. 103-117) (Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php_1999/1999_36.html, acedido em Junho/2009).
- Ponte, J.P. (1994). Formação Contínua: políticas, concepções e práticas. *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, 16, 11-16.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.

R

- Ramesh, J.C., Radhakrishnan, A., Nurjahan, M.I., & Khuzaiyah, R.A. (2004). Portfolios: Experience of International Medical University, Malaysia. *Japanese Medical Education Today*, pp.1-14. (Disponível em www.medc.umin.ac.jp/jmet/Outcomes-pub.pdf , acedido em Junho/2009).
- Raya,M.J., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Trinity College: Authentik.
- Retallick, J. and Groundwater-Smith, S. (1999) Teachers' Workplace Learning and the Learning Portfolio. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **27**, 1, 47- 59. (Disponível em www.informaworld.com/smpp/.../content~db=all~content=a743956515 , acedido em Junho/2009).
- Ribeiro, A.C. (1989). *Formação de Professores: elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora
- Richardson, C, Parr, M. & Campbell, T. (2008). Solitary Dissonance and Collaborative Consonance: reflective practice that resonates. *Reflective Practice*, Vol. 9, No.3, pp. 281-291. (Disponível em <http://informaworld.com>, acedido em Outubro/2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Richert, A. (1992). Writing cases: a vehicle for inquiry into the teaching process. In J. Shulman (1992) (ed.) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.155-174.
- Roberts, S.M. & Pruitt, E.Z. (2003). *Schools as Professional Learning Communities. Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 7.^a Edição
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora: Coleção CIDInE, n.º 9.
- Roldão, M. C. (2001). A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?. In I. Alarcão (2001a) (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED, pp. 115-134.
- Roldão, M.C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior. Universidade de Aveiro: workshop 12-10-05, texto adaptado pela autora a partir da publicação *En Direct de L'APPF*, Fev 2005, pp.9-20. (Disponível em http://www1.ci.uc.pt/pessoal/abade/bolonha/docs/Competencias_roldao.pdf , acessado em Outubro/2009).
- Ryan, N. (2002). Supporting the Enterprise. In N. Lyons, Á Hyland & N. Ryan (2002) (eds). *Advancing the Scholarship of Teaching and Learning through a Reflective Portfolio Process*. University College of Cork.

S

- Sá-Chaves, I. (1997a). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento*, Porto Editora: Coleção CIDInE, n.º 3, pp.107-117.
- Sá-Chaves, I. (1997b) (org.). *Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 3.
- Sá-Chaves, I. (1998). O Processo Pedagógico na Formação dos Professores de Sala de Aula. *I Simpósio de Enfermagem Oncológica*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto.
- Sá-Chaves, I. (1999). A Qualidade das Escolas somos nós. *Actas do I Congresso sobre Supervisão*. (Cd-Rom)
- Sá-Chaves, I. (2000a) (org.). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos Série Supervisão, n.º 1.
- Sá-Chaves, I. (2000b) (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de Professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Estudos Temáticos, n.º 1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sá-Chaves, I. (2000c). São metáforas, senhores ... A construção de conhecimento pela (des)construção do(s) sentido(s). In I. Sá-Chaves (2000b) (org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro: UIDTFF, Estudos Temáticos, n.º 1, pp.171-179.
- Sá-Chaves, I. (2000d) Supervisão: concepções e práticas. In I. Sá-Chaves (2000b) (org.) *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro: UIDTFF, Estudos Temáticos, n.º 1, pp.123-142.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (2001a) (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED, pp. 81-95.
- Sá-Chaves, I. (2002/1995). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da 'práxis'*. (Tese de Doutoramento) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Cultura, Identidade e Conhecimento*. Programa da disciplina integrada no Doutoramento de Base Curricular em Didáctica (2004-2007). Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Colecção CIDInE, n.º 17.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (1998). Teachers' Professional Knowledge: A Multidimensional Analysis using Photographic Representation. (Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000879.doc> , acedido em Junho/2010).
- Sá-Chaves, I. e Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor. Análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves (2000b) (org.), *Formação, Conhecimento, Supervisão*. Aveiro: UIDTFF, pp. 53-67.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M.J. (2000). Supervisão Reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*". In I. Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora: Colecção CIDInE, n.º 14, pp. 79-85.
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J. e Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation: Assessment and Conclusions*. OCDE (Disponível em www.oecd.org/edu/teacher_evaluation_portugal , acedido em Junho/2010).
- Santiago, R. (2000). A Escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (2000) (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora: Colecção CIDInE, n.º 14, pp. 25-41.
- Santos, M. P. (2007). Comunidade de Prática: que sentido no contexto educativo? *NOESIS*, n.º 71, Outubro/Dezembro, pp.40-41.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto Editora

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Schenkel, M.H.B. (2005). Professor Reflexivo: da teoria à prática. In I. Sá-Chaves (2005) (org.) *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp.119-132.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (2.ª edição, 1995, publicada por Aldershot: Arena)
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College.
- Schön, D. (1992) Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change* 27(6), November/December, 27–34. (Disponível em www.cte.rockhurst.edu/s/.../Schon%20Knowing%20in%20Action.pdf, acessado em Março/2007).
- Scott, C. & Dinham, S. (2004). Creative Teaching as Adaptive Expertise. Comunicação proferida na International Conference on Imagination and Education, 14th-17th July, 2004. (Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org>, acessado em Novembro/2007).
- Seldin, P. (1991). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton: Anker. (Disponível em www.cat.ilstu.edu/additional/tips/portBibl.php, acessado em Novembro/2007).
- Senge, P., Kleiner, P., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday/ Currency. (Disponível em www.infed.org/thinkers/senge.htm, acessado em Outubro/2009).
- Senge, P., Cambron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2005). *Escolas que Aprendem. Um Guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. New York: McGraw-Hill Higher Education, 7th Edition.
- Shore B.M., Foster SF, Knapper C.K., Nadeau G.G., Neill N., & Sim, V. (1986). *The CAUT guide to the teaching dossier - its preparation and use*. Ottawa: Canadian Association of University Teachers. (Disponível em http://www.cfpc.ca/English/cfpc/education/sectionofteachers/new_teachers, acessado em Abril/2010).
- Shulman, J. (1992) (ed.). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College, University of Columbia.
- Shulman, L. (1986a). Assessment for Teaching: an initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 15(2), pp.4-14.
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: knowledge growth in teaching.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Educational Researcher*, 15, pp. 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, pp.1-8.
 - Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (1992) (ed.) *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College, University of Columbia, pp.1-32.
 - Shulman, L. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change* 25(6), 6-7.
 - Shulman, L. (1994, January). Portfolios in historical perspective. Presentation at the *Portfolio in Teaching and Teacher Education Conference*. Cambridge, MA. (Disponível em www.leeshulman.net/publications.html, acessado em Março/2007).
 - Shulman, L. (1997). *Communities of Learners and Communities of Teachers*. Jerusalem: Mandel Institute. (Disponível em www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/10387.pdf, acessado em Junho/2009).
 - Shulman, L. (1998a). Teaching Portfolios. In N. Lyons (1998) (ed.). *With Portfolio in Hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, pp.23-37.
 - Shulman, L. (1998b). Course Anatomy: the dissection and analysis of knowledge. In P. Hutchings (1998) (ed.). *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, pp.5-12.
 - Shulman, L. (1999a). Anatomia da Disciplina: A Dissecação e Análise do Conhecimento através do Ensino. Tradução de S. S. Bruckman. In Pat Hutchings (ed.). (1998). *The Course Portfolios. How Faculty Can Examine their Teaching to Advance and Improve Student Learning*. AAHE Publication.
 - Shulman, L. (1999b). Taking Learning Seriously. *Change* 31(4), 11–17.
 - Shulman, L. (2002). Truth and consequences? Inquiry and Policy in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No.3, May/June 2005, pp.221-253.
 - Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bassey. (Disponível em <http://www.unca.edu/et/br042804.html>, acessado em Junho/2009).
 - Shulman, L. e Hillocks, G. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York: Teachers College Press.
 - Shulman, L. & Lagemann, F.C. (1999). *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - Shulman, L. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.36, no.2, pp. 257-271.
 - Shulman, L. S, Haertel, E. & Bird, T. (1998). *Toward alternative assessment of teaching: A report of work in progress*. Stanford: Stanford University, School of Education, Teacher Assessment Project.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Smith, M.K. (2001). The learning organization. (Disponível em <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>, acessado em Junho/2010).
- Soeiro, A. (2009). Using New Assessment Methods in Engineering. (Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19297/2/UsingNewAssessmentMethodsInEngineering.pdf>, acessado em Junho/2009).

T

- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, pp.5-24.
- Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Difusão da Pesquisa Educacional entre Profissionais do Ensino e Círculos Acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005, pp. 13-35. (Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial/pid.../nrm_iso, acessado em Junho/2010).
- Tavares, J. (1999). Formação do Professor Universitário em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 34, pp.209-218.
- Tavares, J. (2001) Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. In I. Alarcão (2001a) (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED, pp. 30-64.
- Tavares, J. (1991) (ed.). *Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2001). Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milénio. In I. Alarcão (2001a) (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED, pp. 97-114.
- Tom, A. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In J. Smith (1987) (ed.). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: The Palmer Press.
- Torres, M.G., Mouta, C. & Meneses, A.L. (2002). Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância. *Investigação: Cadernos de Educação de Infância*, Jan./Mar. 2002. (Disponível em www.cadernosei.no.sapo.pt/edicoes2/2002/investigacao_61.pdf, acessado em Março/2007).

U

- Underhill, A. (1993). *In-Service Professional Development*. Documentos de um curso de formação de formadores, frequentado por um grupo de formadores da APPI, em Hastings (Reino Unido). (não publicados).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Underhill, A. (1996). *Humanistic Education – Facilitating Teacher Development*. Documentos de um curso de formação de formadores, frequentado por um grupo de formadores da APPI, em Hastings (Reino Unido). (não publicados).
- UNESCO (1996). *Declaração da 45ª Sessão da Conferência Internacional de Educação. Reforço do papel do professor num mundo em mudança*. Genebra:UNESCO/BIE.
- University of British Columbia (2003) *A Reflection on the First Year UBC Course and Program e-Portfolio Projects*. (Disponível em <http://blogs.ubc.ca/project-portfolio/archive>, acedido em Janeiro/2005).

V

- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking in action. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), pp.507-536.
- Veiga-Simão, A.M. (2005). O “Portfolio” como Instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino pós-graduado. In I. Sá-Chaves (2005) (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º 17, pp.83-100.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva da Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º Encontro do GT-PA). In F. Vieira; M.A. Moreira; I.Barbosa; M. Paiva e I.S. Fernandes (orgs.) *Resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), Braga: C.I.Ed. da U. do Minho, pp. 9-19.
- Vieira, F. (2006a). Para a compreensão do portefólio de aprendizagem. In L.R. Oliveira e M.P. Alves (2006) (orgs.). *Actas do 1.º Encontro sobre e-Portefólio – Aprendizagem Formal e Informal*. Braga: Univ. Minho: I.E.P., pp.1-8
- Vieira, F. (2006b). Formação Reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F.Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & S.I. Fernandes (2006) (orgs.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.
- Vieira, F. (2006c). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F.Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & S.I. Fernandes (2006) (orgs.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 151-187.
- Vieira, F. (2008). Portfolios as experience-oriented learning texts. *Actas de ICET 3rd World Assembly*. Braga: Univ. do Minho (artigo enviado pela autora, fotocopiado).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, S.I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens de Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., Silva, J.L. e Almeida, M.J. (2010). A Pedagogia no Ensino Superior: indagar para transformar. *OPEDES*, N.º 8, Escola Superior de Educação de Coimbra, pp.21-43
- Vieira, F., Silva, J.L., Melo, M.C., Moreira, M.A., Oliveira, L.R., Gomes, C. Albuquerque, P.B. e Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade. Experiências de Investigação e do Ensino e da Aprendizagem*. Braga: Univ. do Minho: C.I.E.

W

- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, Vol.12, no.1, pp.63-79.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its language and culture*. London: The Falmer.
- Waks, L. J. (2001). Donald Schon's Philosophy of Design and Design Education. *International Journal of Technology and Design Education*, **11**, 37–51.
- Wenger, E. (2001) *Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies*. (Disponível em <http://www.ewenger.com/theory>. Acedido em Agosto, 2009).
- Wenger, E. (2003). Cultivating Communities of practice. (Disponível em http://www.ewenger.com/theory/start-up_guide_PDF.pdf. Acedido em Agosto, 2009).
- Wenger, E. (2004). Learning for a small planet: a research agenda. (Disponível em <http://www.ewenger.com/research> . Acedido em Agosto, 2009).
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction. (Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>. Acedido em Agosto, 2009)
- Wilkerson, J. R. e Lang, W. S. (2004). A standards-driven, task-based assessment approach for teacher credentialing with potential for college accreditation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(12). (Disponível em <http://PAREonline.netgetvn.ca>, acedido em Julho de 2009).
- Wilson, J.P. (2008). Reflecting-on-the-future: a chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practitioner*, Vol.9, No. 2, pp.177-184.

X

- Xu, J. (2003). Promoting school-centered professional development through teaching portfolios: a case study. *Journal of Teacher Education*, Vol. 54, no.4, pp. 347-361.

Y

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Yin, R. K. (1991). *Case study research – Design and Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications Inc.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Z

- Zeichner, K.M. & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, February, pp.23-47.
- Zeichner, K.M. (1987). Preparing Reflective Teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Education Research*, Vol. 11, No. 5, pp.565-575.
- Zeichner, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K.M. & Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, n. ° 47, pp.67-78.
- Zeichner, M.K. (1995). Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.1 No. 2.
- Zubizarreta, J. (2009). *The Learning Portfolio: reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Legislação

- Lei n.º 155/99, de 10 de Maio.
- Lei n.º 24/99 de 22 de Abril (altera o Decreto Lei nº 115-A/98)
- Lei n.º 115/97 de 19 de Novembro
- Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro
- Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho
- Decreto-Lei n.º 5/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente
- Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime Autonomia
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro
- Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, de 15 de Fevereiro
- Despacho n.º 21666/2009 de 28 de Setembro
- Portaria nº 1260/2007 de 26 de Setembro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Caro/a Formando/a

Lembra-se, com certeza, do Curso de Complemento de Formação em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, realizado na ESEV. No âmbito da disciplina de Supervisão I foram construídos *portfolios reflexivos*, com a finalidade de documentar o vosso processo de desenvolvimento profissional.

Venho agora pedir a sua colaboração para o estudo que estou a realizar na Universidade de Aveiro – “Contributos dos *Portfolios Reflexivos* no Desenvolvimento Profissional dos Professores: um estudo na Formação Complementar” – sob a orientação da Professora Doutora Isabel Alarcão. Este estudo visa analisar o impacto da construção de *portfolios* no desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores. Para isso, e porque o conhecimento se constrói na interacção de saberes do investigador indirecto (o/a Colega) e do investigador directo (eu), venho solicitar autorização para analisar o seu *portfolio*, garantindo-lhe, desde já, o tratamento sigiloso da informação obtida. Adicionalmente, dada a escassa existência de estudos realizados no contexto da Formação Complementar, a sua contribuição será particularmente valiosa.

No caso de aceder a colaborar nesta investigação, comprometo-me a enviar-lhe informação relativa à divulgação do estudo.

Peço-lhe que preencha o destacável ao fundo desta página e que mo devolva no envelope selado e endereçado que junto envio, se possível, até ao final do mês de Fevereiro.

Agradecendo desde já a sua colaboração, envio os meus melhores cumprimentos.

(Maria João Amaral)

Lamego, 6 de Fevereiro de 2006

----- ✕ ----- ✕ ----- ✕ ----- ✕ ----- ✕ -----

1. Nome: _____ Idade: _____

A - Situação Profissional

No activo? Sim Não (colocar um círculo em torno da resposta correcta)

Se respondeu Não, por favor, indique a situação em que se encontra (assinale com X)

1) Dispensado/a componente lectiva _____ 2) Reformado/a _____

3) Outra _____ (especificar)

B – Grau de ensino que lecciona/leccionou _____

C – Ensino Público _____ **N.º anos:** _____ **Ensino Privado** _____ **N.º anos:** _____

2. Autorização para análise do seu portfolio Sim Não (colocar um círculo na resposta certa)

3. Disponibilidade para ser entrevistado/a sobre a sua experiência como autor/a de um portfolio reflexivo.

Sim Não (colocar um círculo na resposta certa)

(Contacto para realização da entrevista, telefónico ou endereço correcto: _____)

Data 200__/__/__

Assinatura: _____



Instituto Superior Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Supervisão I

Idália Sá-Chaves / Maria João Amaral

Análise de Conteúdo: Portfolio Reflexivo

Nome: _____ (n.º _____) Data: ____/____/____

		Valoração			
		m/s	S/B	B/MB	MB/Ex.
1. Enquadramento Conceptual					
	1.1. Abrangência da reflexão produzida (conteúdos)				
	1.2. Aprofundamento da pesquisa (incidência temática)				
	1.3. Clareza na organização conceptual				
	1.4. Rigor científico e metodológico				
2. Articulação Teoria/Prática / Níveis de Reflexão					
	2.1. Nível técnico				
	2.2. Nível prático				
	2.3. Nível crítico (metacognitivo)				
3. Qualidade da narrativa					
	3.1. Coerência				
	3.2. Originalidade/Inovação				
	3.3. Autenticidade (cariz autobiográfico)				
4. Participação					
	4.1. Assiduidade				
	4.2. Discurso				
	Oral				
	Escrito				
	4.3. Níveis de implicação				

Comentários:

Apreciação Global (... valores)

A Professora

Questionário de avaliação da experiência de construção do *portfolio reflexivo* ¹³²

Caro(a) Colega,

Para dar seguimento a um projecto de investigação sobre o uso do Portfolio Reflexivo, como instrumento de formação e avaliação de Formandos dos Cursos de Complemento de Formação, iniciado aquando do primeiro curso em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Prof. Doutora Idália Sá-Chaves e por mim, venho solicitar-lhe que responda às questões que se seguem, com base na sua experiência no ano lectivo que ora termina.

As respostas às questões são confidenciais e, se o desejar, poderão ser anónimas. O que mais nos interessa é que as mesmas sejam o mais verdadeiras possível, para que os dados obtidos não se tornem desviantes em termos da investigação em curso.

Obrigada.

Maria João Amaral

Viseu, ____ de Junho de 200_

QUESTÕES:

1. Quais as vantagens/benefícios que o “portfolio reflexivo” lhe trouxe
 - a. A nível profissional?
 - b. A nível pessoal?
2. Como encararia a hipótese de ser avaliado/a através de um “*portfolio reflexivo*” em todas (ou quase todas) as cadeiras do curso? Justifique a sua resposta da forma mais completa possível.
3. Indique as dificuldades sentidas na elaboração do seu “*portfolio reflexivo*” para a cadeira de Supervisão I.
4. No seu contexto escolar, a que níveis de intervenção julga que poderá intervir como Supervisor(a)?
5. Que importância atribui aos processos de Supervisão na qualidade dos Projectos Educativos de Escola?

¹³² O primeiro questionário (2000) incluía um convite para um seminário do CIDInE, mas este foi o texto utilizado nos três cursos seguintes, daí ter sido o escolhido como exemplo.

Matriz Provisória de Análise

Temas	CATEGORIAS	Subcategorias	Evidência	Indicadores
I – Formando	1. Pessoa profissional domínio afectivo	- 1.1.representações	-	-
		- 1.2.crenças	-	-
		- 1.3.sentimentos	-	-
		- 1.4.valores	-	-
		- 1.6.atitudes	-	-
	2. Narrador/ autor do <i>portfolio</i>	- 2.1.estrutura do <i>portfolio</i>	-	-
		- 2.2.selectividade	-	-
		- 2.3.nível de reflexividade	-	-
		- 2.4.qualidade narrativa/estilo	-	-
		- 2.5.criatividade	-	-
II.Competências Supervisivas	1. Reflexão	- 1.1.referentes teóricos	-	-
		- 1.2.integração teoria prática	-	-
		- 1.3.sobre a acção→incidência na acção	-	-
		- 1.4. problematização da prática	-	-
		- 1.5.(auto-)questionamento sobre a prática	-	-
		- 1.6.intenção de acção ¹³³	-	-
		- 1.7.interpretação e problematização dos contextos	-	-
		- 1.8.investigação	-	-
		- 1.9.reconstrução de saberes/práticas	-	-
	2.Intervenção	- 2.1.auto-supervisão	-	-
		- 2.2.alunos / sala de aula	-	-
		- 2.3.órgãos de gestão/escola/ agrupamentos	-	-
		- 2.4.desenvolvimento projectos	-	-
		- 2.5.climas favoráveis	-	-
		- 2.6.programas formação /consultoria	-	-
	1.Conteúdo	- 1.1.teorias, valores e fins políticos e educativos		
		- 1.2.teorias ensino/aprendizagem ¹³⁴	-	-
		- 1.3.pessoas (o pp, AA, PP, EE, ...) ¹³⁵	-	-
		- 1.4.contextos institucionais ¹³⁶	-	-
		- 1.5.gestão de contextos educativos	-	-
		- 1.6.curriculum	-	-
		- 1.7.desenvolvimento de projectos ¹³⁷	-	-
		- 1.8.avaliação ¹³⁸	-	-
		- 1.9.relações interpessoais ¹³⁹	-	-
		- 1.10.programas de formação ¹⁴⁰	-	-
		- 1.11.investigação	-	-
		- 1.12.exercício de consultoria ¹⁴¹	-	-

¹³³ Com a possível e desejável teorização da prática e autenticação da teoria (Vieira, 2006:166)

IV. O <i>Portfolio Reflexivo</i>	1. Vantagens	- 1.1. Indivíduo	-	-
		- 1.2. Processo	-	-
		- 1.3. contexto ¹⁴²	-	-
	2. Desvantagens	- 2.1. Indivíduo	-	-
		- 2.2. Processo	-	-
		- 2.3. contexto	-	-

¹³⁴ informação sobre a investigação realizada nestas áreas sobre a qual reflecte criticamente para intervir adequadamente

¹³⁵ todos aqueles com que tem de interagir de acordo com as funções atribuídas, nos quais o próprio também se inclui.

¹³⁶ sala de aula, escola/agrupamentos/CAEs, órgãos de gestão, famílias, comunidade, ...

¹³⁷ curriculares, de escola, de formação, ... (PEEs, PCEs, PCTs, Gestão Flexível do Currículo, em todos os momentos do seu desenvolvimento e (re)estruturação

¹³⁸ de si próprio, dos alunos, de funcionários e de outros professores e do *status quo*, no qual incluímos teorias e políticas educativas, contextos, programas de formação,...

¹³⁹ numa perspectiva humanista e dialógica de supervisão/formação que contribua para a criação de climas favoráveis à colaboração com e entre os outros (partilha, discussão e investigação)

¹⁴⁰ inicial, contínua, complementar/especializada, acompanhamento de professores em início de carreira, pela análise das propostas exteriores, (co)construção de propostas “à medida” centradas no local de trabalho, desenvolvimento, avaliação e reformulação dos mesmos.

¹⁴¹ dentro ou fora do seu próprio contexto profissional

¹⁴² a análise dos questionários de avaliação do processo de construção dos *portfolios reflexivos* não revelou esta subcategoria, o mesmo tendo acontecido com a análise de dois *portfolios*, realizada para testar a primeira “matriz”, parecendo-me que a mesma só poderá vir a surgir na análise dos projectos/trabalhos finais dos formandos.

Matriz de Análise

Portfólio <u>C</u> -		Formando/a: _____				
		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	Indicadores/Excertos sobre Temas e Subtemas	Conceptual	Sócio-Afectiva	Transformadora	Interpretativa	Reprodutora
Reflexão nº ____ data ____ Aulas de ____ Título ____ nº págs ____	A . A PESSOA 1. O Eu (formando/professor/supervisor) 1.1 Auto-conhecimento 1.2. Auto-supervisão 1.3. Intervenção (relação com o outro) 2. A Experiência (anterior, presente) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão) e/ou Intenções de Acção 2.1. Formação (curso ou outra) 2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento) 2.3. Supervisão 3. As Teorias (Públicas/Privadas) 3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/ pesquisadas/ construídas) 3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) B. O PORTFOLIO 4. Documento Pessoal de Formação Profissional 4.1. Conceptualização/Construção 4.2. Dificuldades 4.3. Valor formativo (vantagens)					

ANEXO 6

**Contagem de indicadores para
cada categoria e subcategoria**

Contagem de indicadores para cada categoria e subcategoria de análise																																															
Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS						
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R							
B. O Portfolio																																															
4. Documento Pessoal de Formação Profissional																																															
4.1. Conceptualização/Construção																																															
- conceptualização																																															
- instrumento carácter continuado, formativo, reflexivo e compreensivo						1		1	1	1	1			1	1	4	4	4	4	2		1	1	3	2	2	3		4	4	3	4	2	3	3	3	2	1	18	13	13	16	6				
- narrativa/história de vida	1	1		1		1			1		1	1	1	1		2	2	2	2		1	1	1	1				1	1	1	1		1	1	1	1	1	8	7	6	8	1					
- instrumento alternativo avaliação						1	1	1	1											1			1	1	4	4	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1		1	8	7	5	8	3				
- documento estruturador reflexão						1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	2	2		8	6	6	8	1				
\						1	1		1							1	1	1	1		1	1	1	1	1				1	1	1	1		1	1		1		5	5	3	5	1				
- construção																																							0	0	0	0	0				
cronológica																																							0	0	0	0	0				
pela reflexão indiv	1			1		1		1			1	1		1		1	1	1	1		2	1		1		1	1	5	5	5	5	1	2	2	1	2		14	11	8	12	1					
feedback da formadora/outros formandos											1	1		1		1	1	1	1		1	1	1	1		1	2		2		2	2	2	2		1	1	1	1		7	8	5	8	0		
adendas																								2	2		2		3	3	4	3		1	1	1	1		6	6	5	6	0				
processo dinâmico						2		1	2	1															2		1		3	3	2	3							6	3	3	6	1				
pela reflexão partilhada	1	1		1			1	1												1	1		1					2	2	2	2							4	5	3	4	0					
novidade						1	1	1	1											1	1		1										1	1	1	1		3	3	2	3	0					
conteúdo e estética	1	1		1		1		1																														2	1	0	2	0					
- título do portfolio/reflexões											1	1	1	1															3									1	1	4	1	0					
- datas sessões											1					2				1									1									4	0	1	0	0					
- datas reflexões																1				1									1								2	0	1	0	0						
- manuscrito																				1	1		1														1	1	0	1	0						
- apresentação autor/a																													3	3	3	3		2	2	2	2		5	5	5	5	0				
- reflexão sobre leituras						1		1	1																				4	4	4	4	4						5	4	5	5	4				
-avaliação do portfolio contextos						1		1																					1	1	1	1							2	1	1	2	0				
-conclusão obrigatórios																													1	1	1	1							1	1	1	1	0				
- sessões"estado de arte"											1	1	1	1		1	1	1	1										3	3	3	3		2	2	1	2		7	7	6	7	0				
- Trabalho de Aprofundamento											1	1	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2		2	1	1		1	1		1	2	2	2	1	10	9	8	11	6		

Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS				
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R					
- narrador																																													
- metáforas/linguagem metafórica	1	2				1	2			1		5				1	15	1	1			10				7	9	5	8		13	13	12	13		13	12	12	13	2	36	68	30	35	3
- desenhos/gravuras/esquemas											1	1		1		1	1		1											11	11	13	11							13	13	13	13	0	
- eu - 1.ª pessoa						1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	2	2		3	2	2	3	1	1	1	1	1		2	2	2	2		2	2	2	2	1	12	11	11	12	2
- <i>apanha malhas</i>							1	1	1							1	1	1	1		1	1	1	1	1	2	2	2	2		2	2	2	2		3	2	2	3	1	9	9	9	10	2
- nós							8		1		1	1		1		1	1	1	1		2	1	1	2	1					1	1		1		1	1	1	1		6	13	3	7	1	
- 3ª pessoa							2		1		1			1	1	1			1		1			1	1	1	1		1	3		3							5	6	1	8	2		
- ironia												1													2	2	2	2	1	2	2	2	2							4	5	4	4	1	
- poemas																									1	1	1	1		2	2	2	2							3	3	3	3	0	
- estrutura circular											1	1		1											1	1	1	1		1	1	1								3	3	2	2	0	
- diiscurso directo																									2	2	1	2												2	2	1	2	0	
- discursos																																													
- confirmação																2	2	2	2		1	1		1															3	3	2	3	0		
- aprofundamento																								1	1		1	1						1	1		1		2	2	0	2	1		
- novidade											1	1	1	1							2	2		2		2	2		2	1					3	3	1	3	1	8	8	2	8	2	
4.2. Dificuldades																																													
- falta de tempo (escrita pós-laboral)						1	1		1		1	1		1		1	1		1		3	3	1	3		4	4	1	4		5	5	2	5	1	1	1	1		16	16	5	15	1	
- subjectividade da avaliação																3	3	1	3		4	4		4	2				2	2		2						9	9	1	9	2			
- construção inicial complicada	1	1	1	1			1		1		1	1		1							2	2		2					1	1		1		2	2	2	1		7	8	3	7	0		
- diversidade de conceitos --> confusão inicial	1	1		1		1	1		1							1	1		1														1	1	1				4	4	1	3	0		
- falta capacid escrita (concentraç/estrutrç/ñ gostar)																1	1		1		2	2		2		1	1		1											4	4	0	4	0	
- falta de tempo para investigar																1	1		1						1	1		1		2	2		2							4	4	0	4	0	
- não saber por onde/como começar		1	1								1	3		1	3																			2	2		2		3	6	2	5	0		
4.3. Valor Formativo/Vantagens																																												0	
- autoconhecimento	1	1	1			2	2	2	2		2	4	2	2		3	3	3	3		3	2	2	4	1	6	6	3	6		5	5	4	5	1	5	5	4	5	2	27	28	21	27	4
- desenvolvimento pessoal e profissional	1		1			1		1	1		3	3	3	3		4	4	4	4		5	5	2	4	1	2	2	2	2	1	4	4	4	4	1	6	5	5	6	2	26	23	22	24	5
- evidência para o próprio (auto-conheci(o))	1		1			1		1	1		3	3	3	3		8	8	8	8		3	2	1	3	2	3	2	1	3	1	3	3	3	3	1	2	2	2	2		24	20	20	23	4
- autosupervisão								1			2	2	2	1		5	4	4	5		4	4	3	4	1	2	2	2	2		6	6	6	6		5	5	3	5	2	24	23	21	23	3

Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS				
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R					
- desenvolvimento capacid reflexão											1	1	1	1		6	6	6	6		2	1	1	2	1	4	4	3	4		2	2	2	2		5	4	3	5	1	20	18	16	20	2
- relaciona experiência e saberes anteriores e presentes						1	1	1	1		3	3	3	3		2	2	2	2		2	2	1	2	1	3	4	3	4		4	4	4	4		2	2	2	2	2	17	18	16	18	3
- dimens avaliat (alternativa/completa/justa)						2	3	2	2							3	3	3	3		2	1		2	1	1	1	1	1		5	4	5	5	2	1	1	1	1		14	13	12	14	3
- importância da reflexão por escrito											1	1	1	1		3	3	3	3		1	1	1	1		1	1		1		3	3	3	3		4	4	4	4	1	13	13	12	13	1
- integração teoria-prática											1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	1	2		1	1	1	1		1	1	1	1		4	2	3	4	2	10	8	8	10	2
- alteração práticas pedagógicas											1	1	1	1		1	1	1	1							2	2	2	2	1	4	4	4	4		2	2	2	2		10	10	10	10	1
- apresentações à turma - efeito multipl divers						1	1	1	1							1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	2	2	1	2	2	2	2		2	2	2	2		9	9	9	9	1
- pistas de auto-direccionamento	1		1								1	1	1	1		2	2	2	2						1			1		3	3	3	3		1	1	1	1		9	7	8	8	0	
- valor catártico											1	1		1							3	3	3	3		1	1		1		2	2	2	2		1	1	1	1		8	8	6	8	0
- auto-confiança/bem-estar/segurança																3	3	3	3		2	2	2	2	1					2	2	2	2						7	7	7	7	1		
- fomenta investigação											1	1	1	1		3	3	3	3											2	2	2	2		1	1	1	1		7	7	7	7	0	
- documenta, regista e estrutura aprendizagem	1		1								1	1	1	1							2	2	1	2	1					1	1	1	1		2	2	2	2	1	7	6	6	6	2	
- retrata o processo	1		1	1		1	1	1	1		2	2	2	2							1	1	1	1						1	1	1	1						6	5	6	6	0		
- alteraç suas práticas junto estagiarios/AA						1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		1		1	1	1					2	2	2	2	1					6	5	6	6	2		
- melhor aprendizagem conteúdos disciplina	1		1			1	1	1	1							1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1						1	1	1	1		6	5	6	5	0	
- autonomização do seu autor											2	1	1	2	1	1	1	1	1							1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		6	5	5	6	1
- autenticação de teorias/práticas																3	3	3	3							1	1	1	1		1	1	1	1						5	5	5	5	0	
- dimensão formativa						1			1		1	1	1	1							1	1	1	1		2	2	2	2	1										5	4	4	5	1	
- bases teóricas						1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	2	2																			4	4	4	4	0			
- prazer em reflectir sobre o passado											1	1	1	1							1	1	1	1						2	2	2	2					4	4	4	4	0			
A. A Pessoa																																													
1. O Eu (formando/professor/supervisor)																																													
Competências supervisivas																																													
intervenção = alteração profissional																																													
- alteração formação de professores-->práticas		1	1			1		2								5	2	5	5	1						2	2	2	2		4	4	4	4						12	9	14	11	1	
- alunos/sala de aula	2		2			1	1	1	1		1	1	1	1							1	1	1	1		2	1	2	2	1	3	3	3	3	1	2	2	2	2	1	12	9	12	10	3
- escola comunidade educativa/formadora																2	1	2	2						2	2	2	2		5	4	5	5		2	2	2	2		11	9	11	11	0	

Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS				
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R					
- observar e planificar práticas educativas	1		1		1	3	1	1	2		1	1		1		1	1		1		2	2	2	2	1	1	1	1	1		1	1	1	1						10	7	6	8	2	
envolvendo os profs/estagiários nas mesmas																																													
- criação contextos relacionais positivos	1	2	1	1	1	2	2	2	2																		4	4	4	4	1	1	1	1	1		8	9	8	8	2				
- órgãos de gestão escola/agrupamento						1	1	1	1							1	1	1	1							3	3	3	3		3	3	3	3						8	8	8	8	0	
- supervisão estágios						1	1	1	1		2	2		2							2	2	1	2	2	3	1	2	2	1										8	6	4	7	3	
- junto da família e da comunidade/sociedade			1					1			2	4	3	1		2	1	2	2	1	1	1	1	1		1	1	1	1						1	1	1	1	1	7	8	10	6	2	
- supervisão em parceria						1			1																	1	1	1	1		3	2	3	3		2	2	2	2		7	5	6	7	0
- confronto da formadora																1	1	1	1		3	3	2	3		1	2	1	2		1	1	1	1						6	7	5	7	0	
- construção de sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas						1	1	1	1		1	1	1	1												2	1	2	2	1	1	1	1	1		1			1	1	6	4	5	6	2
- investigação																																													
- estimular melhoria desempenho profiss dos professores						1										1		1	1	1	1			1	1						1	1	1	1		1	1	1	1	1	5	2	3	4	3
																										3	3	3	3		1	1	1	1						4	4	4	4	0	

Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS								
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R									
- reflexão/análise crítica sobre																																																	
- experiência anterior		2	2	2		2	3	2	2		5	4	3	5		4	3	2	4		4	3	3	4	1	10	8	8	9	2	4	4	4	4	1	4	3	2	4	2	33	30	26	34	6				
- reflexão partilhada/dialogica		1	1			4	3	3	1		4	4	1	4		2	2	2	2		3	2	1	3	2	4	4	4	4		6	5	6	6	2	3	3	3	3	1	26	24	21	23	5				
- (auto-)questionamento	1	1	1								2	2	2	2		6	6	6	6		2	2	1	2	2	6	6	4	6		2	2	2	2		4	4	4	4	2	23	23	20	22	4				
- incidência da acção	1		1	1		2	1	1	1	1	1	1	1	1		2	1	1	2		4	4	3	4	2	5	5	4	5	1	2	2	2	2	1	4	4	3	4	2	21	18	16	20	7				
- interpretaç e problematizaç contextos	1		1			2	2	2	2		1	1	1	1		1	1	1	1		6	6	4	6	2	2	3	2	3		5	5	5	5	1	2	1	1	2	1	20	19	17	20	4				
- reconstrução de conhecimentos e práticas	1		1		1	1	1	1	1		2	2	2	2		2	2	2	2		5	3	3	5	4	1	1	1	1		3	3	3	3	1	2	1		2	1	17	13	13	16	7				
- integração teoria-prática			2			2	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		3	3	2	3	1	2	1	1	2		4	4	4	4	1	4	3	2	4	1	17	14	14	16	3				
- intenção de acção			2			1					2	2	2	1							1	1	1	1		2	2	2	2	1	8	8	8	8	1	2	2	1	2	1	16	15	16	14	3				
- experiência presente (curso)		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		5	4	4	5		3	3	2	3		1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	1	2		14	14	12	15	0				
- problematização da prática	1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	2	2		2	2	2	2		4	3	3	4	3	2	2	2	2							2	2	1	2		14	13	12	14	3				
- avaliação	1	1	1	1		1	1	2	1		1	1	1	1		2	2	1	2							3	2	3	3	1	4	4	4	4		1	1	1							13	12	13	12	1
- fundamento de tomadas de decisão na teoria da investigação e da inovação educacional	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		3	3	3	3							1	1	1	1		3	3	3	3	2														

Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS				
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R					
- auto-reflexão	1		2	1		1	1	2			2	2	1	2		2	2	2	2							1	1	1	1		2	2	2	2		9	8	10	8	0					
- referentes teóricos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						1	1	1	1						3	3	1	3	2	1	1	1	1						7	7	5	7	4		
- autenticação de teorias/práticas						1	1	1	1		1	1	1	1		3	3	3	3						1	1		1									6	6	5	6	0				
- integração prática-teoria			1					1			1	1	1	1											2	2	1	2						1	1	1	1		4	4	5	4	0		
- currículo/flexibilização								1	1		2	2		2		1	1	1	1		1	1	1	1	1												4	4	3	5	1				
- crenças na/em																																													
partilha/trabalho colaborativo	1	1	1								2	2	1	1		1	1	1	1							5	5	5	5		2	2	2	2	1	11	11	10	9	1					
reflexão	1		1								1	1		1		2	2	2	2							4	3	4	4	1	1	1	1	1		9	7	8	8	1					
- sentimentos																1	1	1	1															1	1	1	1	0							
alegria/satisfação/felicidade/coragem/empatia amizade		2	1				1	1			2	2	2	2											2	2	2	2		4	4	4	4		2	3	3	3		10	14	13	11	0	
ansiedade/incerteza/falta de confiança em si		1															4	4		4		1	1	1	1		1	1		1		3	4	3	3		9	11	4	9	0				
frustração/desespero/medo/desalento/injustiça rejeição		1									1	1	1	1			1	1		1		4	5	2	5		1	2	2	2						7	10	5	9	0					
desafio											1	1	1	1											1	1	1	1		3	3	3	3			2	1	2		5	7	6	7	0	
- atitudes																																													
lutadora																									5	5	3	5		2	3	3	3			2	2	1		7	10	8	9	0	
autonomia/autonomização			1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1							1	1	1	1		1	1	1	1		5	5	6	6	0					
motivação		1	2													1	1	1	1							1	1	1	1			1	1	1		2	4	5	3	0					
retraimento																					1	1	1		1	1	1	1						1	1	1		2	3	3	2	0			
3. As teorias (públicas/privadas)																																													
3.1. Formação/Supervisão																																													
Dimensões do conhecimento																																													
- de climas relacionais (positivos; intra/inter)	1	1	1	1		1	2	1	1		2	2	1	2		2	2	2	2		6	3		6	3	1	1	1	1		4	4	4	4		3	2	2	3	1	20	17	12	20	4
- de avaliação	1		1			1					2	1		2		2	2	1	2						6	5	6	6	2						1	1	1	1		13	9	9	11	2	
- dos contextos			1			2	1	1	1		1	1	1	1		3	3	3	3		3	2	1	3	2	1	2	1	2		3	3	3	3		1	2	2	2		14	14	13	15	2
- sobre reflexão	1					1	2	2	2	3						2	2	2	2		2	1	1	2	2					3	2	3	3	2						10	7	8	10	5	
- dos outros	1		1			1	2														3	1	1	3	2	1	2	1	2		2	2	2	2						9	5	5	7	3	
- básico de investigação [I-A]	1		1	1	1	1					1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1					4	3	4	4						9	4	7	8	3		

Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R					
- currículo									1		3	3	1	3		3	2	3	3	1						2	2	2	2							8	7	6	9	1					
- da escola reflexiva como instituição (gestão)	1		1													3	3	3	3						1	1	1	1		3	2	3	3	2					8	6	8	7	2		
- dos alunos				1			1		1		1	1	1	1						1			1	1	1	1	1		2	2	2	2		1	1	1	1		6	6	5	8	1		
- sobre metacognição	1		1	1					1							1	1		1					1	1	1	1						1	1		1	1	4	3	2	5	1			
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R					
- dos colegas											1	1	1	1		1	1	1	1									1	1	1	1							3	3	3	3	0			
- da formação																																													
professores/Supervisão/supervisor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						1	1	1	1																			3	3	3	3	2			
teorias e práticas formação	1	1	1	1		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	5	4	5	5	1	3	2	1	3	2	4	4	4	4		9	8	9	9	4	7	6	6	7	4	33	29	30	33	14
conceito recente e alargado	1	1	1	1		4	3	4	3	2	1	1	1	1		4	3	3	4		7	4	1	7	3	3	3	3	3	1	6	6	5	6	2	2	2	2	2	1	28	23	20	27	9
perspectiva humanista	1		1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1		6	4	6	6		6	5	3	6	4	4	4	3	4		5	4	4	5		2	1	1	2		27	20	20	27	7
ao longo da vida/inacabamento	1		1	1		4	5	4	4		4	3	2	4	1	5	3	5	5	1	4	3	2	4	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2			1	1	1		22	19	19	23	6
cenários supervisivos	1				1	2	1		2	1	2	2	1	2		1	1		1		5	4	1	5	3	3	2	1	3		5	5	5	5	1	2	1		2	1	21	16	8	20	7
supervisão dialógica	1	1	1	1		3	2	2	2							1	1	1	1	1	3	3	2	3	1					2	2	2	2		1	1	1	1		11	10	9	10	2	
desenvolvimento holístico prof						2			2	2	4	2	2	3		1	1	1	1		1			1	1	1	1	1	1		2	2	2	2							11	6	6	10	3
paradigma ecológico da formação humana	1		1		1						2	1	2	2	1	4	2	4	4	1	1			1	1					1	1	1	1							9	4	8	8	4	
t. construtivista (construção/reconstrução)	1		1		1	2	2	2	2							2	1	2	2		1	1	1	1					2	2	2	2							8	6	8	7	1		
supervisão tradicional						2	1		1	1						1	1	1	1							2	2	2	2												5	4	3	4	1
centrada na escola/contextualizada	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1		1															2	2	2	2		1			1	1		6	4	4	6	2	
supervisão diferenciada e contínua				1							1	1		1		1	1		1		2	2	1	2	2				1	1	1	1							5	5	2	6	2		
princípios básicos à formaç																																													
efeito multiplicador da diversidade			1	2	1	1	2	1	1		1	1		1		2	2	2	2		3	1	1	3	2	3	3	3	3						6	5	5	6	4	16	14	13	18	7	
autonomização do formando/professor				1		2	3	1	2		2	2	2	1	1	3	3	3	3		1			1	1	2	2	2	2	1	4	3	4	4	1	1	1	1	1	1	15	14	13	15	5
(morte simbólica do supervisor)																																													
consciencialização			1	1							1	1	1	1							4	3	1	4	1	1	1		1		2	2	2	2		4	4	4	4		12	11	9	13	1
auto-implicação			2	1			1				1	1	1	1		2	2	2	2		1			1	1	2	2	1	2		2	2	2	2		5	6	6	6	2	11	14	14	15	3
mutação e incompletude dos saberes			1			1	1	1	1												2	2	2	2	2	1	1	1	1	1										4	4	5	4	3	
inacabamento																2	1	2	2							1	1	1	1	1					1	1	1	1		4	3	4	4	1	
3.2. Ensino																																													
- conceito do bom professor						1	1	2	1												1			1		2	1	1	2	1	2	2	2	2						6	4	5	6	1	
- escolha de manuais escolares						1	1	2	1												2	2	2	2	1	1	1	1	1										4	4	5	4	1		

Formandos	C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS							
Dimensões/Orientação Reflexão	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R								
- aprendizagem (conceito lato) contextualizada				1		2	2	2	2							1	1	1	1						1	1	1	1										4	4	4	5	0						
- da escola reflexiva como instituição (gestão)	1		1	1				1								2	1	2	2						1	1	1	1										4	2	5	4	0						
2. A Experiência (anterior e presente) nos contextos profissionais (formaç/ ensino/supervisão) e/ou Intenção de acção																																																
2.1. formação (curso ou outra)																																																
- inicial/estágio	1	1	1	1	1	1	2	1	1		3	3	1	3							2	1		2	1	3	3	3	3		1	1	1	1		2	2	1	2	1	13	13	8	13	3			
- reflexão/discussão partilhadas							1				1	1		1		1	1		1		1	1	1	1		1	1	1	1		2	2	2	2		2	2	2	2		8	9	6	8	0			
- investigação contextualizada, pelo prof (I-A)																3	3	3	3											2	2	2	2		1	1	1	1		6	6	6	6	0				
- desenvolvimento de competências																3	1	3	3	1					1	1	1	1												4	2	4	4	1				
- contínua						1	2	1	1		2	2	2	2																										3	4	3	3	0				
2.2. ensino (aula/escola/agrupamento)																																																
- aula	1		1	1	1																																			1	0	1	1	1				
- desenvolvimento flexível currículo						1	1	1	1		6	4	1	6	1	3	2	3	3	1	1			1	1	1	1	1	1											12	8	6	12	3				
- aprendizag centrada no aluno/formando						1	2	1	1		3	1	1	3	1	1	1	1	1		2	2	1	2	2	1	1	1	1												8	7	5	8	3			
- imprevisibilidade situações																1	1		1		1		1	1	1	1	1	1											2	1	1	2	1	5	3	2	5	3
- avaliação mais autêntica						1					1		1	1		1	1	1	1						2	1	2	2	1												5	2	4	4	1			
- diferenciação pedagógica						2	1	1			1		1	1							1	1		1																4	2	2	2	0				
- escola	1		1	1		1		1	1							1	1	1	1																					3	1	3	3	0				
- conceito alargado	1		1	1		2	1	1	1		3	2		3		2	2	1	2		1	1	1	1		1	1	1	1										2	2	2	2	1	12	9	7	11	1
2.3. supervisão																																																
- estágios	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1							2	1	1	2	1																5	4	3	5	2			
Totais da orientação da reflexão	52	34	67	42	17	##	##	95	##	16	##	##	94	##	12	##	##	##	##	12	##	##	90	##	88	##	##	##	##	30	##	##	##	##	40	##	##	##	##	56	##	##	##	##	##			

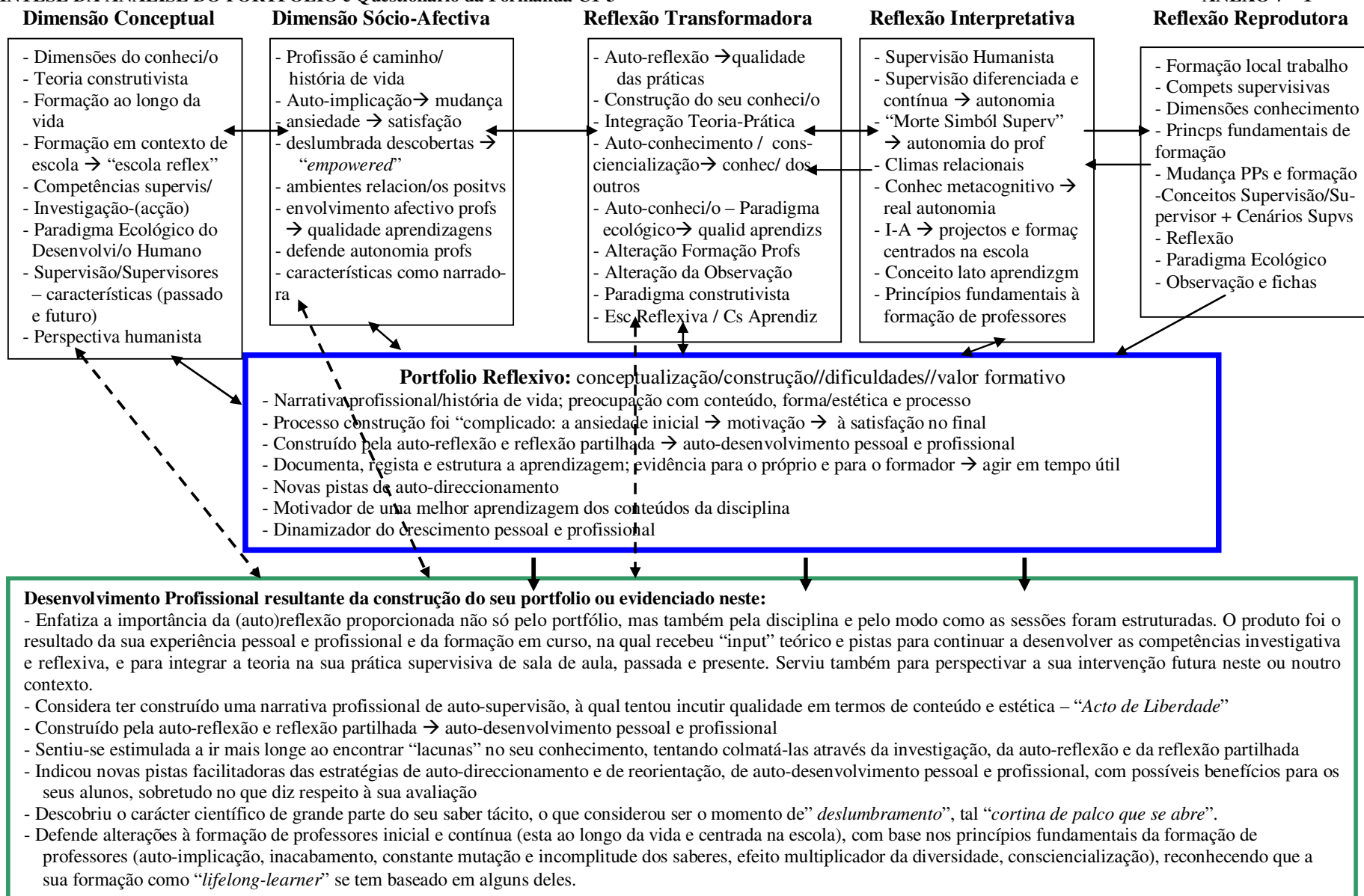
C1-3					C1-4					C2-18					C2-19					C3-4					C3-12					C4-2					C4-18					TOTAIS				
C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R	C	SA	T	I	R
52	34	67	42	17	116	106	95	101	16	146	140	94	141	12	220	203	194	217	12	200	162	90	195	88	214	207	164	220	30	304	296	297	307	40	192	186	162	197	56	1442	1334	1163	1420	271

ANEXO 7

**Sínteses da Análise do *Portfolio* e
do Questionário dos Formandos**

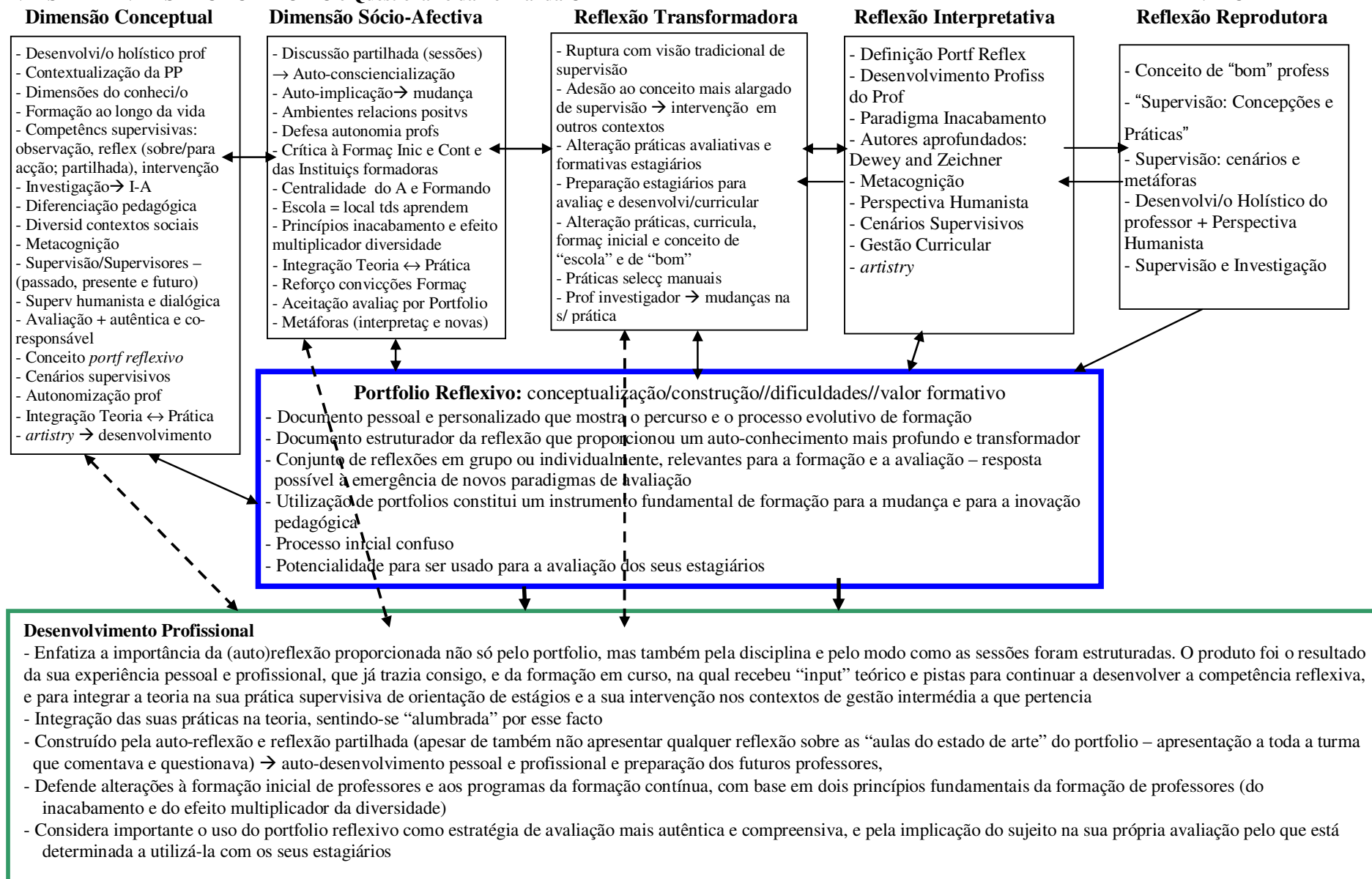
SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C1-3

ANEXO 7 – 1



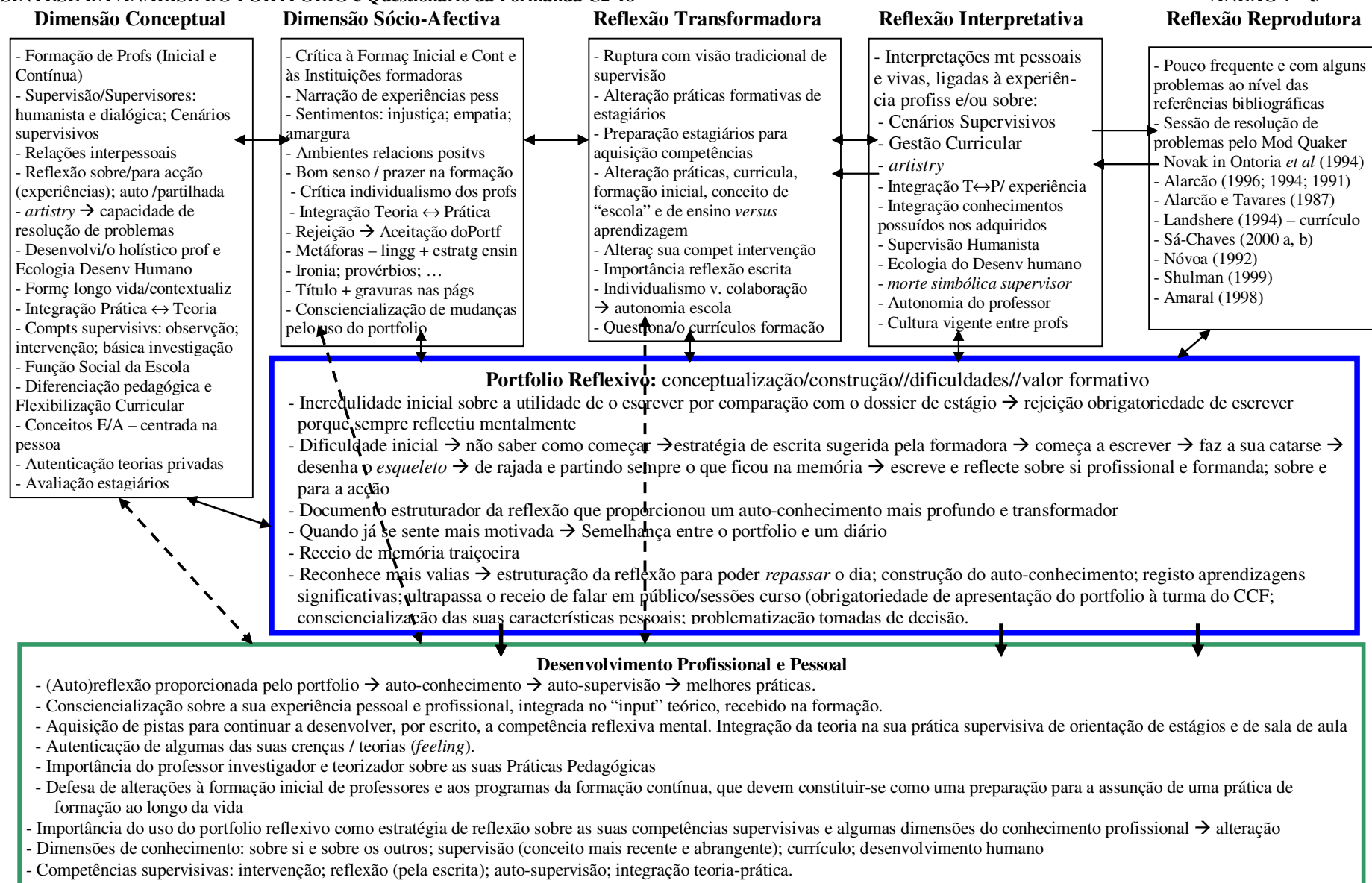
SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C1-4

ANEXO 7 – 2



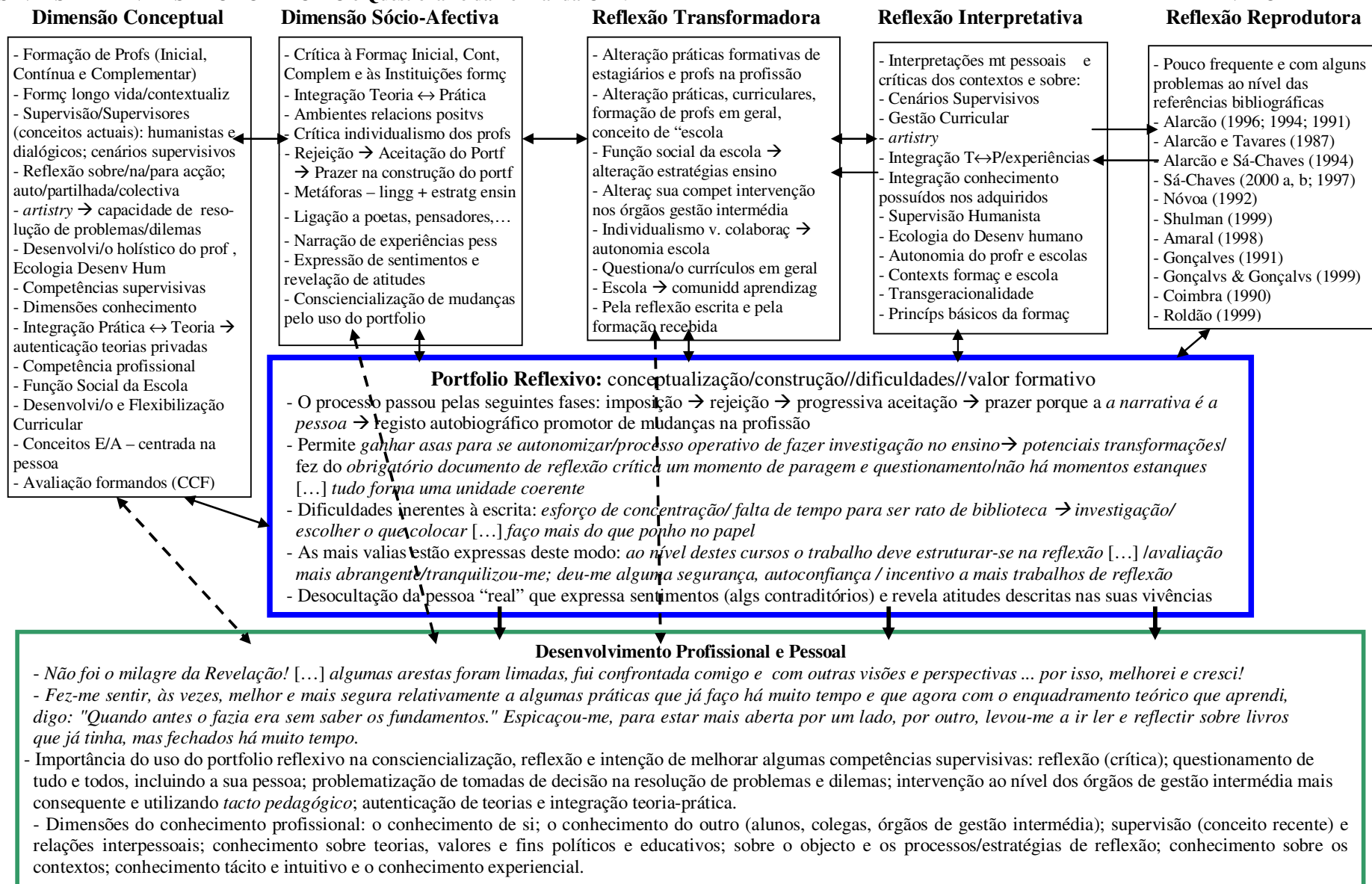
SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C2-18

ANEXO 7 – 3



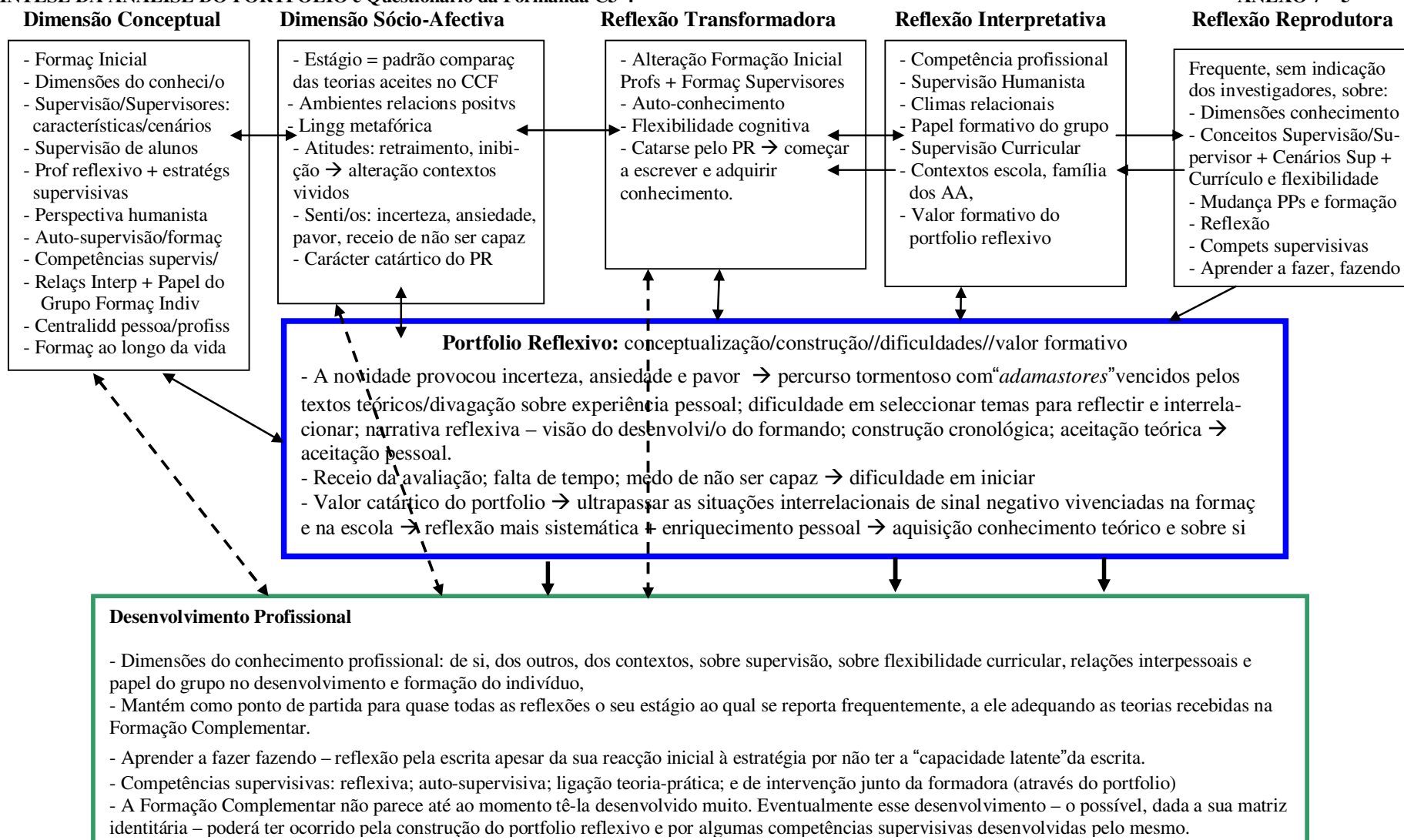
SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C2-19

ANEXO 7 – 4



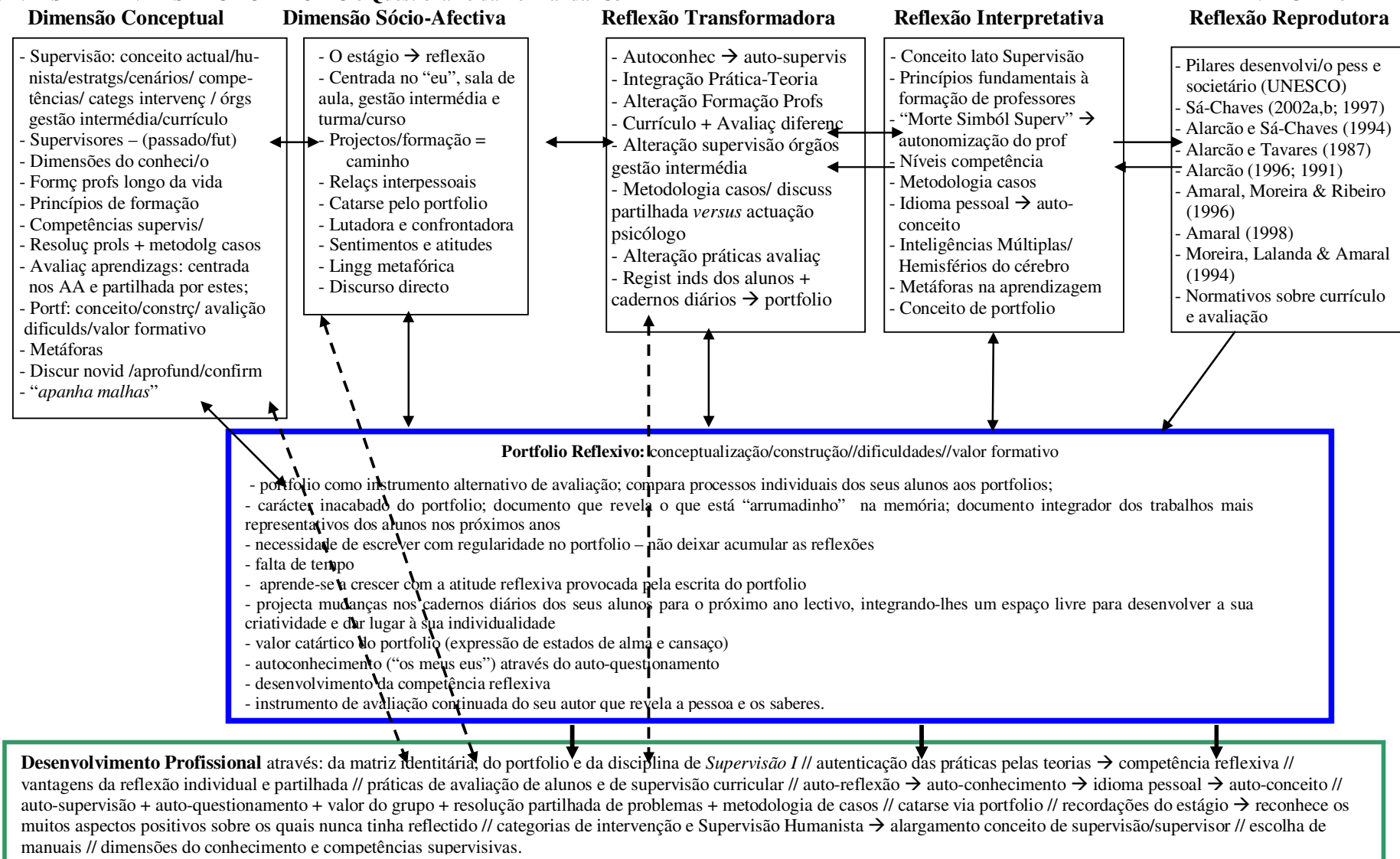
SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C3-4

ANEXO 7 – 5



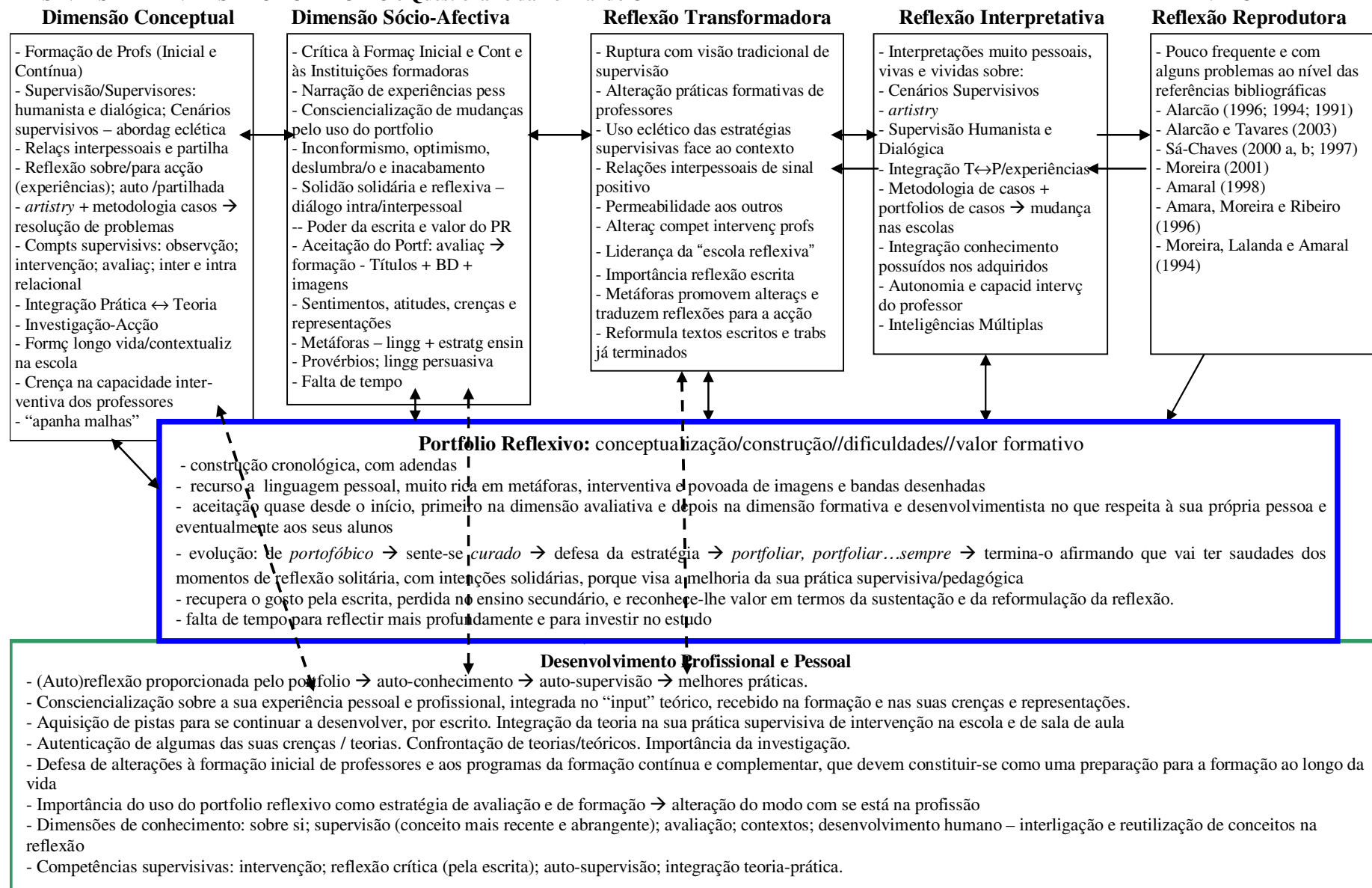
SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C3-12

ANEXO 7 – 6



SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formando C4-2

ANEXO 7 – 7



SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO e Questionário da Formanda C4-18

ANEXO 7 – 8

